III-4-107

ДЛЯ ОТЗЫВА

РУССКАЯ ШКОЛА

за рубежом

172261/3

№ 1242

Книга 9

1924

Прага

Издание Объединения Земских и Городских Деятелей в Чехословакии.

3(05)
537

СОДЕРЖАНИЕ:

Проф. *В. В. ЗЕНЬКОВСКИЙ.* Педагогика и психология 1
П. ГАНЦ. Демократизация народного образования в Англии . . . 22
А. БЕМ. Планы новой реформы советской школы второй ступени . . 37
Схема занятий в трудовой школе I-ой ступени (приложение) . . . 46
JEAN DUPERTUIS. О новой школе в Австрии 51
Д. М. СОКОЛЬЦОВ. О преподавании физико-математических наук в русской средней школе 69
Д-р *ЕВГ. КАРЦЕВСКАЯ.* Юношеский Красный Крест в Чехословацкой Республике 87
А. ПЕТРОВ. Материалы по истории русской школы за рубежом . . 92
АНДРЕЙ ПАВЛОВ. Русская гимназия Земгора в Праге 106

БИБЛИОГРАФИЯ:

М. НОВИКОВ. Peter Petersen. Allgemeine Erziehungswissenschaft. B. und L. Walter de Gruyter et Co. — *П. ГАНЦ.* Education The Socialist Policy by R. H. Tawney. M. A. — *В. Р. М. Фертинг.* Новые пути в преподавании математики 119

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЖУРНАЛЫ:

А. БЕМ. Педагогическая Мысль. — Просвещение. Педагогический сборник. — *АНДРЕЙ ПАВЛОВ.* Дошкольное дело. — *С. К.* Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней школы и низшей русской школы заграницей 132

УЧЕБНИКИ:

СЕРГЕЙ КАРЦЕВСКИЙ. Е. Сван.-(Резвая). Элементарно практическая грамматика русского языка 141

ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА:

ЕВГЕНИЙ ЕЛАЧИЧ. С. Ф. Ольденбург. Индийские сказки. — *Г. Росимов.* Бубенчики. (Стихи) 146

НЕКРОЛОГ:

Э. Р. фон-Штерн 148

ХРОНИКА:

W. W. Пленарное собрание Педагогического Бюро 14, 15 и 16 июля 1924 г. — *А. С.* Съезд — совещание представителей русских учительских организаций заграницей. — Международный съезд преподавателей средней школы. — Выставка кукол 150

ПИСЬМО В РЕДАКЦИЮ:

А. ПЕТРОВ. 160

Sommaire.

B. Zenkovski, prof — Pédagogie et psychologie 1
N. Hans — Instruction en Angleterre 22
A. Boeme. — Projets de la réforme de l'école secondaire en Russie . 37
J Dupertuis. — École nouvelle en Autriche. II (suite) 51
D. Sokolcov, prof. — Enseignement des mathematiques et de la physique dans l'école secondaire 69
E. Karcevska, D-r. — Croix Rouge de la jeunesse en Tchécoslovaquie 87
A. Petrov. — 1-r lycée russe de l'Union des villes à Constantinople . . 92
A. Pavlov. — Lycée russe de »Zemgor« à Prague 106
Bibliographie. Périodiques. — Manuels scholaires. Éditions pour les enfans etc. 119
Chronique 150

Кр 1210/1924 №9

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией

проф. *С. И. Гессена*, прив. доц. *С. И. Карцевского* и *В. А. Ригана*

Адрес редакции: Praha-Strašnice, Ruské gymnasium

ПРАГА. 1924 г. № 9.

№1242

Педагогика и психология.

Расцвет психологии в XIX веке имел глубокое влияние на все гуманитарные науки и почти всюду привел к тому уклону мысли, который зовется «психологизмом». Борьба с психологизмом составляла в последние десятилетия один из главных мотивов научного творчества, но преодоление психологизма не могло и не должно было переходить в борьбу с психологией. Мне приходилось уже развивать ту мысль, что психологизм есть собственно — «дитя дурной психологии», что более строгое и точное развитие психологических анализов само уже ведет к преодолению всех тех ошибочных построений, которые охватываются понятием «психологизма». Всюду, где мы имеем дело с человеком, с его творчеством, с его деятельностью, неизбежно существенное влияние углубленного психологического знания на те или иные научные исследования. Horror psychologiae, столь еще распространенный в биологии, не должен иметь никакого места в гуманитарных дисциплинах.

Педагогика, в лице Песталоцци, решительно и смело пошла навстречу развивавшейся психологии, ожидая от нее освещения важнейших ее проблем. Психологизация воспитания, к которой в сущности стремились и все великие педагоги до Песталоцци, стала творческим лозунгом педагогической мысли. — и то огромное, не угасшее до наших дней влияние в педагогике, которое выпало на долю Гербарта, больше всего объясняется тем, что он впервые осуществил эту программу «психологизации воспитания». Его педагогическая система действительно глубоко связана с его психологическими воззрениями. — и связь эта не столько важна и плодотворна в частностях его системы, сколько ценна в общем его педагогиче-

ском замысле. С тех пор психология далеко ушла вперед, совершенно разорвала с основными предпосылками Гербарта, но ни разу в истории педагогики и психологии не было деятеля, подобного Гербарту, соединявшему остроту психологического зрения с творческой педагогической мыслью. Такой огромный педагогический ум, какой мы имеем в лице Штрюмпелля (Strümpell Psychologische Pädagogik, II Pädagogische Pathologie), не мог иметь большого влияния на педагогическое творчество своего времени, ибо его труды всецело основаны на психологии Гербарта, уже отжившей свой век ко времени появления трудов Штрюмпелля. Крупное дарование Меймана (Meumann. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik I—III.) оказалось все же слабым для того, чтобы в новых формах развить то сближение педагогики и психологии, которое осуществил раньше Гербарт.

Причины этого лежат не только в отсутствии дарования, равного дарованию Гербарта, но гораздо больше — в раскрывшихся объективных трудностях. Как раз развитие психологии сделало совершенно невозможным то упрощенное понимание души, которое еще было дозволительно во времена Гербарта, но стало недопустимым в связи с ростом психологии. Правда, этот рост психологии больше затуманил, чем уяснил явления душевной жизни, ибо вскрыл сложность, несравнимость и многообразие ее форм. Былая ясность и четкость психологического рисунка в наши дни доступна лишь вульгаризирующим психологам, да тем торопливым популяризаторам психологии, которые стоят в стороне от научной работы и не чувствуют ее затрудненного дыхания. Психология в последние десятилетия пережила плодотворнейший период пересмотра и точнейшего исследования основных понятий, глубже осознала темные, трудно уловимые для анализа грани душевной жизни. Проделана, но вовсе еще не до конца, огромная работа: психология собирает материал для постройки монументального и стройного здания — и делает дело, конечно, прежде всего для себя. Попутно она бросает, в этом процессе своего роста, яркий свет на то или иное явление конкретной жизни, изучаемое какой-либо из гуманитарных наук, — и это так воодушевляет работников этой науки, что они готовы ждать откровений от психологии. Но в периоде отдельных анализов, лишь при слабом предварении грядущей синтетической психологии, наша наука только и может «попутно» дать что-либо другим наукам.

Увлечение психологией закономерно сменяется разочарованием в ней и даже некоторым отталкиванием.

Педагогика пережила и переживает эти надежды и разочарования очень своеобразно. То гармоническое соответствие психологических воззрений и педагогической системы, которое поражало и увлекало у Гербарта, наложило неизгладимую печать на педагогическую мысль. Развитие общей психологии и особенно психологии детства по частям отрывало от построений Гербарта, но не было ничего эквивалентного этим построениям, ничто не могло заменить их *в целом*. Они остались неким идеалом для педагогов, освещавшим им путь дальнейших изысканий: та простота, ясность и непосредственность переходов от психологии к педагогике, которые отличали построения Гербарта, стали как бы мерилом, которым руководствовались педагоги. Когда — в 90-х годах прошлого столетия — стало уже совершенно и окончательно бесспорным падение психологической системы Гербарта, а «новая» психология не могла еще дать ничего, хотя бы в некоторой степени близкого к построениям Гербарта, — тогда стала особенно остро ощущаться потребность в извлечении педагогических выводов из данных «новой» психологии. За отсутствием одного яркого дарования, способного в новых тонах проделать работу Гербарта, эта работа стала задачей целого поколения. *Так родилась, к концу XIX века, идея педагогической психологии:* это не было идеей новой науки, — хотя она постепенно ею становилась, как мы увидим, — не было признанием того, что наш ум стал перед новой группой фактов или новыми проблемами. Нет, это было стремление коллективными усилиями выполнить то, что однажды уже сделал Гербарт. История того, как оформлялась идея педагогической психологии, необычайно любопытна и стоит того, чтобы на ней остановиться*).

Гербарт строил свою педагогику на этике и психологии и считал, что вместе с политикой педагогика представляет «прикладную часть практической философии», восходящую к соединению общей практической философии с психологией. Эта идея педагогики, как *прикладной* дисциплины, до ныне владеет умами, несмотря на героические усилия многих ученых

*) Единственной книгой, в которой более или менее освещен этот вопрос, является работа Кречмара (Kretzschmar. Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft L. 1912). Работа Кемзиса (Geschichte der päd. Psych.) совершенно непригодна.

(в особенности Мейманна) преодолеть ее путем указания своеобразия педагогической мысли. В своих «Письмах о применении психологии к педагогике» (1831 г.) Гербарт выдвигает идею «психологической педагогики», задачу которой он видит в том, чтобы выяснить способность ребенка к образованию путем исследования его прирожденных свойств и тех приобретений, какие он получает в процессе развития. Здесь мы имеем в сущности *программу психологии детства*, как это с полной ясностью и формулировал Штрюмпелль, впервые осуществивший замысел «психологической педагогики».

«Под психологической педагогикой, читатем мы у Штрюмпелля *), я разумею науку о духовном развитии ребенка». Работа Штрюмпелля, рисующая в очень удачных и ценных этюдах развитие детской души, тем более замечательна, что она появилась до известного труда Прейера о душе ребенка. «Моя задача, пишет в предисловии Штрюмпелль, заключается в том, чтобы привести в соединение с педагогикой как общие положения психологии, так и ее специальные учения». Для всей дальнейшей истории педагогической психологии это понятие «соединения педагогики с психологией» было руководящим и основным. Правда, еще у Гербарта, как можно судить по приведенным выше его словам, в его плане «психологической педагогики» имелось ввиду изучение ребенка, *как объекта воспитания*. У Штрюмпелля приведенное выше определение звучит в целом так: «под психологической педагогикой я разумею науку о духовном развитии ребенка, *в связи с теми целями, которых стремится достигнуть воспитание ребенка*». Определение это почти буквально повторяется у целого ряда дальнейших авторов.

Как видим, сближение педагогики с психологией мыслится первоначально как «психологизация педагогики» (по завету Песталоцци); отсюда и самый термин, ставший столь двусмысленным в дальнейшем, — «психологическая педагогика». Первоначально в этот термин вкладывалось лишь стремление теснее связать педагогику с психологией; у Гербарта и Штрюмпелля — и особенно у последнего — нет и тени «психологизма», т. е. незаконного вытеснения психологией других философских дисциплин, обосновывающих педагогику. Однако, в дальнейшем та же идея более точно — хотя все же недоста-

*) L. Strümpell Psychologische Pädagogik. L. 1880. S V. (в 1909 г. книга была переиздана Шпицнером).

точно ясно — характеризуется как идея «педагогической психологии»: поскольку во всех этих замыслах дело идет о применении к педагогике учений общей психологии и психологии детства, этот термин («педагогическая психология») потому уже более удачен, что все же здесь имеется ввиду психология (с педагогическими выводами), а не педагогика. Однако, у некоторых авторов и ныне еще*) понятия «психологической педагогики» и «педагогической психологии» употребляются как равнозначные.

Я не могу точно указать, когда и кто впервые выдвинул самый термин «педагогическая психология»; при изучении журнальной и монографической литературы мне не удалось это установить. Бесспорно одно — что этот термин сменил понятие «психологической педагогики», с такой силой и талантом развитое, вслед за Гербартом, Штрюмпеллем. В очень популярной книге Яна **), носящей название «Педагогическая психология», задача этой дисциплины определяется, как «изучение психического развития человека в связи с целями воспитания». Как видим, это есть буквальное повторение того, что мы нашли у Штрюмпелля. Но так как Ян пишет значительно позже Штрюмпелля, когда уже развилась и окрепла, как самостоятельная наука, психология детства, то ему приходится определить свое отношение к этой науке; вот что он пишет по этому поводу: «педагогическая психология *теперь (!)* нередко называется психологией детства; она может быть названа также психологией развития или генетической психологией» (стр. 10). По изложению Яна выходит, что психология детства и педагогическая психология это собственно *одна и та же наука*, развившаяся из идеи Гербарта. Фактически это совершенно неверно, а принципиально чрезвычайно неясно: неверно это потому, что психология детства восходит своими корнями еще к концу XVIII века***) и является чисто теоретической, а не прикладной наукой; принципиально это неясно потому, что в изучение детства вносится педагогическая точка зрения. Вот что сам Ян пишет об этом: «Педагогическая пси-

---

*) Напр. у автора очень распространенного у нас учебника «Педагогической психологии» — *Скворцова.*

**) Jahn. Psychologie als Grundwissenschaft d. Pädagogik. Цитирую по шестому изданию (Л. 1911).

***) См. очерк развития психологии детства в моей книге «Психология детства», 1924. Гл. I.

хология должна иметь ввиду *цели и задачи воспитания;* она должна выяснить, могут ли они быть достигнуты индивидуумом, и насколько они вообще осуществимы». Если таковы задачи педагогической психологии, то конечно они были и остаются совершенно чужды психологии детства, изучающей душу ребенка независимо от вопросов педагогического характера.

Ту же путаницу мы находим и у русского автора — М. М. Рубинштейна, автора очень распространенной у нас книги «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой». Для Рубинштейна «педагогическая психология это наука, изучающая психическую жизнь и развитие детей с точки зрения воздействия на них в интересах целесообразного воспитания и обучения»*). В дальнейшем мы узнаем, что педагогическая психология есть собственно прикладная наука, и что от психологии детства, как чисто теоретической дисциплины, она отличается тем, что «ставит свои исследования в связь с педагогическими целями и принципами». Мы увидим, что в последнем замечании, точно воспроизводящем знакомые уже нам идеи, заключено некое неясное постижение подлинного предмета педагогической психологии, но это станет нам ясно лишь в свете того единственно возможного трактования этой науки, которое мы разовьем позже. Если же взять приведенное определение само по себе, то совершенно неясно, зачем собственно педагогической психологии необходимо *исследовать* душу ребенка, раз это уже делается в психологии детства. «Педагогическая точка зрения» не создает ведь нового объекта: поэтому в лучшем случае педагогическая психология является *прикладной психологией детства* и никаких самостоятельных исследований души ребенка не ведет. На эту точку зрения с полной определенностью стал В. Штерн в своих чтениях в Бреславле в 1902 г.: он различает психологию детства, как чисто теоретическую науку, и педагогическую психологию, как прикладную психологию детства, как учение о возможных и необходимых воздействиях на детскую душу.**)

---

*) Цитирую по 4-му изданию. Москва. 1920 г. Стр. 6.

**) Ztschr. für päd. Psychol. B. V. S. 395. В том же духе высказывается известный психолог Giese в своей недавно появившейся книге Kinderpsychologie (в I томе Handbuch d. vergleichenden Psychologie); первая часть его книги дает психологию детства, вторая — «педагогическую психологию», как прикладную психологию детства (стр. 416—511).

Смешение педагогической психологии с психологией детства очень часто. Вот несколько примеров из богатой литературы. В работе Кемзиса «Развитие педагогической психологии в XIX в.» читаем: «Педагогическая психология занимается вопросами постепенного развития и развертывания детской душевной жизни в различных направлениях», — и дальше следует знакомый нам мотив: «но она обсуждает эти проблемы в связи с школьной жизнью и выдвигая важнейшие педагогические выводы из фактов» *). В книге Н. Е. Румянцева «Психологическіе основы трудового воспитания» (Лекции по педагогической психологии) читаем: «педагогическая психология это наука о законах и формах духовного развития ребенка» **). У Румянцева неожиданно повторяется и изжитый в наши дни мотив — взгляд на педагогическую психологию как на педагогику; он неудивителен у Скворцова, но странно его встретить у Румянцева...

Как объяснить это странное смешение педагогической психологии с психологией детства? Я думаю, что здесь влияют два момента: с одной стороны, сознание необходимости построить педагогическую психологию, сознание ценности и своевременности идей этой науки, с другой стороны — невозможность определить ее объект. То, что сделал Гербарт, проложило путь для оплодотворения педагогического мышления психологией; из глубокого сознания какой то несомненной, лишь невскрытой еще связи педагогики и психологии и родилась идея педагогической психологии. Но каков же объект этой науки? В 1880 году, т. е. еще до расцвета психологии детства, Штрюмпелль мог думать, что объектом педагогической психологии (или как он говорил — «психологической педагогики») должно быть исследование душевной жизни ребенка, — но и он добавлял к этому определению мысль, что это исследование должно быть освещено «педагогической точкой зрения». Дальше Штрюмпелль не мог пойти, но после того, как расцвела и окрепла психология детства как самостоятельная и теоретическая наука, повторение его определения стало невозможным. Заявления Яна, Рубинштейна, Румянцева и др. являются совершенным анахронизмом, ни в какой форме недопустимым. Верно, однако, в этом направлении лишь то, что они требуют от педагогической психологии «исследования» — иначе как

*) Ztschr. für päd. Psych. B. IV. Str. 476

**) Псих. основы... Издание 2-ое. Москва, 1920. Стр. 18.

можно ее называть наукой? Но если педагогическая психология должна исследовать, то, разумеется, не душу ребенка (хотя бы и с особой точки зрения), ибо этим уже занята психология детства. Каков же объект педагогической психологии?

Не так давно появилась книга Грунвальда *), которая как будто находит искомый предмет для педагогической психологии: для Грунвальда педагогическая психология является *частью дифференциальной психологии*, т. е. той дисциплины, которая развивает учение о психических различиях между индивидуумами. Но тут же Грунвальд возвращается к старому мотиву и считает необходимым связать педагогическую психологию и с психологией развития (или «генетической психологией»). Легко убедиться, что и этот вариант прежних определений не указывает подлинного предмета педагогической психологии. Я имел уже случай указать, что психология детства входит в состав дифференциальной психологии **), поэтому в своем определении Грунвальд не очень далеко уходит от Яна и других авторов. С другой стороны из изложения Грунвальда ясно, что никакого особого предмета педагогическая психология не имеет, что ей собственно нечего исследовать. И у Грунвальда при выборе материала из других психологических дисциплин решающую роль играет «педагогическая точка зрения», но вслед за огромным большинством авторов Грунвальд дальше общих фраз не идет при характеристике «педагогической точки зрения».

Неудовлетворительность этих попыток построения педагогической психологии, как самостоятельной науки, оправдывает возникновение двух других направлений в решении вопроса о связи педагогики с психологией. Первое направление, сохраняя самый термин «педагогическая психология», видит в нем не особую науку, а лишь особый *метод изложения* данных психологии (как общей, так и специальных ее дисциплин); второе направление, ярче всех представленное Мейманном, отказывается от идеи педагогической психологии***) и стремится ее заменить т. наз. «экспериментальной педагогикой». Обра-

*) Grunwald. Pädagogische Psychologie. Berlin 1921.

**) Психология детства. Стр. 12.

***) В работах Мейманна я нашел всего два случая упоминания о педагогической психологии в каком-то общем и неопределенном значении. См. его Vorlesungen B. 1. (1916). S. 50 и статью Die gegenwärtige Lage der Pädagogik. Ztschr. f. pädag. Psych. B. XII (1911). S. 202.

щаясь к первому направлению, мы должны признать полную уместность и целесообразность «курсов психологии для педагогов», т. е. такого подбора фактов и идей психологии, который сообщал бы педагогам всё для них существенное и указывал бы на те педагогические выводы, которые могут быть сделаны из этих фактов и идей. Уместность таких руководств так же бесспорна, как и уместность, напр., книг по «медицинской зоологии»: все хорошо понимают, что под этим разумеется не какая-либо особая наука, а лишь зоология для медиков. В полном соответствии с таким толкованием термин «педагогическая психология» должен означать «психология для педагогов» — и более ничего. Конечно, в этом случае было бы решительно невозможно говорить о педагогической психологии, как об особой науке.

Тип руководств в духе «психологии для учителей» представлен в литературе очень богато; до известной степени *все* книги по педагогической психологии стремятся быть курсами «психологии для учителей». С особенной яркостью этот тип представлен в превосходной книге Селли по психологии (в русском переводе эта книга так и названа «Педагогическая психология»); очень много книг того же типа находим во французской и немецкой литературе. Отметим здесь лишь написанную в том же духе книгу Бергеманна *) (известного представителя т. наз. социальной педагогики), как работу влиятельного и самостоятельного педагога. По мысли Бергеманна, педагогическая психология «должна извлекать практически полезные выводы из всего психологического материала» (S. 36). Упомянем еще и о том, что известная работа Габриха **), пользующаяся огромной популярностью в Германии, написана в том же духе. Вот точная цитата из этой книги (S. 7): «педагогическая психология хочет применить истины и законы общей психологии к деятельности воспитания и обучения. Она избирает из общей психологии главы, необходимые для педагогики, и особенно выдвигает педагогические следствия из психологических истин и положений».

Всё это течение, отбросившее идею педагогической психологии, как самостоятельной науки, и превратившее педагогическую психологию в «психологию для педагогов», следует верно заветам Гербарта об извлечении педагогических выводов из

*) Bergemann. Lehrbuch d. pädag. Psychologie.

**) Habrich. Pädagogische Psychologie. VI-te Aufl. I-III 1921.

данных психологии. Только зачем все же называть это термином, могущим возбудить идею о какой-то особой науке? Разве не должно войти в состав педагогики именно то, что преподносят нам под названием «педагогической психологии»? Конечно, да, — и это лучше всего видно на том, что в сознании очень многих «педагогическая психология» заменила и вытеснила педагогику. А это уже включает в себе грубую принципиальную ошибку, ибо извращает природу педагогического мышления, не учитывает его своеобразия и самостоятельности. Педагогика связана с психологией, до известной степени основывается на ней, но она никогда не может раствориться в ней, превратиться в психологию, хотя бы последняя и носила название «педагогической». Всё то, что сообщают руководства по педагогической психологии указанного типа, должно быть развиваемо в системе педагогики, — предполагающей, конечно, достаточные сведения по психологии.

Последовательное и яркое выражение мысли о невозможности растворить педагогику в психологии и связанное с этим стремление выяснить принципиальное своеобразие педагогики находим мы в т. наз. «экспериментальной педагогике», наиболее видным представителем которой является Мейманн. Как в своих многочисленных статьях и специальных монографиях, так особенно в своем основном труде — **Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädag.** — Мейманн настойчиво проводит ту мысль, что «педагогика не является ни прикладной психологией, ни прикладной этикой или логикой или чем-либо вроде этого; она есть вне всякого сомнения самостоятельная наука — именно наука о фактах воспитания» *). Последние слова, дающие повод думать, что педагогика трактуется как чисто описательная наука, являются неудачными, так как из других мест той же книги и других работ Мейманна совершенно ясно, что для него педагогика не описывает только факты воспитания, но решает вопрос и о том, каким должно быть воспитание**). С чрезвычайной силой и ясностью то же направление выражено у Кречмара в упомянутой уже книге ***); не так давно известный педагог Litt в интересной статье «Zur Me-

*) Meumann. Vorlesungen ... B. I². S. VI.

**) См. особенно статью «Die gegenwärtige Lage der Pädagogik», Ztschr. für päd. Psych. 1911. S. 200, 202.

***) Kretzschmar. Entwickelungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Особенно ч. 2, гл. 3 (Seelische Entwicklung und pädagogische Forschung).

thodik d. pädagogischen Denkens», следуя во многом крупному педагогу наших дней Шпрангеру, особенно решительно развивал мысль о методологическом своеобразии педагогики *).

Последняя мысль близка и мне, хотя я вижу в педагогике одну из технических дисциплин, чем, конечно, нисколько не принижается научное достоинство педагогики **), — но для нас сейчас существенна не проблема методологического своеобразия педагогики, а то, как в указанной постановке мыслится взаимоотношение педагогики и психологии. Вот что мы читаем у Мейманна о задаче экспериментальной педагогики: «первая и основная область работы экспериментальной педагогики есть исследование духовного и телесного развития подростка в течение его школьной жизни». Эти слова так часто цитируются и повторяются, что они сделались как бы классической формулой в разбираемом нами направлении. Но если вдуматься в них, то все те неясности, которые мы находим у Яна, Рубинштейна и др., вновь встают перед нами. Итак, мы снова имеем дело с «исследованием», как это усваивалось и педагогической психологией; предметом исследования, опять же как в педагогической психологии, является дитя, — и различие между экспериментальной педагогикой и педагогической психологией заключается лишь в том, что в последней исследование ребенка освещается «педагогической точкой зрения», а у Мейманна и его многочисленных последователей исследуется дитя «в течение школьной жизни». Эта формула точнее и лучше, хотя все же остается неясным, как должны разграничиваться психология детства и экспериментальная педагогика, когда объект их исследования совпадает. В упомянутой не раз статье Мейманн так суммирует свои мысли на этот счет: «психолог детства спрашивает — как развивается дитя? — Педагог же спрашивает — как должны мы вмешиваться в это развитие, чтобы привести его к определенным целям и идеалам?» (Ztschr. für p. Psych. 1911. S. 200). Эти слова очень ясно рисуют взаимоотношение психологии и педагогики, но из них ведь категорически вытекает, что педагогика вовсе не производит «исследования духовного и физического развития ребенка!» Согласно

*) Kantstudien, B. XXVI. H. 1—2.

**) Я воспроизвожу здесь забытое деление наук у Аристотеля — на теоретические, практические и технические. Подробно я развил свои соображения в книге «Введение в педагогику», остающейся неизданной в России.

только что приведенным словам исследовать это должна психология детства, экспериментальной же педагогике остается исследовать не это, а *лишь педотехнические вопросы*. Упорное стремление приписать экспериментальной педагогике задачу исследования и неуменье точно определить предмет исследования, показывают ясно, что экспериментальная педагогика не только продолжает традиции «педагогической психологии», но повторяет и ее ошибки. Мы увидим дальше, что педагогической психологии есть что исследовать, но самые колебания в определении объекта исследования необыкновенно характерны! Можно сказать, что идея педагогической психологии была интуитивно постигнута значительно раньше, чем определился объект этой науки. Я лично не знаю другого примера из истории научного мышления в целом, когда бы развивалась идея какой-либо науки без ясного выделения предмета этой науки. Педагогическая психология, развившаяся из идей Гербарта и Штрюмпелля о психологической педагогике, твердо утверждала право на свою самостоятельность, но когда приходилось выяснять объект науки, то она неизменно брала объект, исследуемый другими науками. Не следует удивляться Штрюмпеллю, когда он считает задачей психологической педагогики исследование души ребенка, — ибо ко времени издания его книги психология детства находилась еще в очень слабом состоянии. Но с тех пор прошло сорок лет, психология детства развилась с чрезвычайной силой, так что оспаривать у нее объект исследования совершенно уже недопустимо. То, что Мейманн на место понятия педагогической психологии ввел понятие экспериментальной педагогики, нисколько не улучшило положения. Его формулировка задач экспериментальной педагогики, как мы видим, чуть-чуть лучше, чем это мы находим в руководствах по педагогической психологии, но и она, взятая без необходимых комментарий, неверна. Несколько лучше звучит то же определение, когда на место исследования ребенка выдвигается тем же Мейманном задача исследования «ученика» (Schulkind); мы увидим дальше, почему это так. В общем все же надо сказать: идея экспериментальной педагогики не вызывает возражений, поскольку дело идет о «педотехнике», но, поскольку она повторяет претензии педагогической психологии, она вызывает те же возражения, что и последняя.

В вопросе об отношении педагогики и психологии я хотел

бы разобрать одну только сторону — а именно выяснить, всё ли, в чем нуждается педагогика, дает ей современная психология, или в самом деле еще должна быть создана особая наука — педагогическая психология? Если да, то что же должно быть предметом этой науки?

Общая психология, дифференциальная психология, психология детства дают чрезвычайно много для педагогики, — и всё же последняя остается в чем то неудовлетворенной. Конечно, дело идет вовсе не о «педагогической точке зрения», ибо психология, конечно, изучает душу ребенка вне этой точки зрения; чтобы развить «педагогическую точку зрения» вовсе не нужна особая педагогическая психология — ибо в развитии этой «точки зрения» как раз и заключается задача педагогики. Не случайно поэтому, что педагогическая психология не раз имела претензии заменить педагогику — это лежало в самом замысле ее. Извлечение практических указаний из данных психологии невозможно, конечно, без повторения самих этих данных, но из того, что данные эти приводятся, как основа тех или иных педагогических построений, вовсе не следует, что перед нами новая ветвь психологии. Если дело идет лишь о «педагогической точке зрения» на вопросы детства, то совершенно ясно, что никакой новой науки создавать не нужно, что существующие психологические дисциплины, с одной стороны, и педагогика, с другой стороны, вполне исчерпывают все, что стоит здесь перед нашей мыслью. Если Мейманн говорит о «школьном периоде», то для изучения его тоже не нужно новой науки, ибо психология детства, до сих пор занимавшаяся преимущественно ранним детством, постепенно переходит к исследованию остальных периодов детства*); педагогика может извлекать то, что ей нужно, она может, если угодно, намечать очередные темы для психологии детства ввиду практической важности этих тем, но то, что эти темы практически важны для педагогики, не превращает их в ее собственность, не дает ни малейшего права строить новую науку.

И все же надо признать, что настойчивое выдвигание идеи педагогической психологии не было ошибкой, — такая наука действительно должна быть создаваема (хотя ее отдельные проблемы уже давно разбираются соседними дисциплинами). Самое название этой науки было найдено верно, — и не было ли

*) Подробную библиографию в этом направлении дает Ch. Bühler в своей ценной книге «Psychologie des Jugendlichen» (вышло уже 2 изд.).

в основе неудачных до сих пор построений именно этого верного чувства относительно названия науки? Педагогическая психология — разбирая чисто филологически — это не есть психология для педагогов, как, скажем, социальная психология не есть психология для социологов или экономическая психология не есть психология для экономистов. Экономическая психология — это психология экономической жизни, экономических процессов; социальная психология — психология социальных отношений — соответственно этому под педагогической психологией следовало бы разуметь психологию педагогического процесса как такового. Если возможна педагогическая психология, если у нее есть свой особый объект, — то лишь как у психологии педагогического процесса.

Но разве в педагогическом процессе есть что либо особое, что нужно изучать или что остается неизученным другими ветвями психологии? Это основной вопрос, — с его решением стоит или падает педагогическая психология. Если в школе не происходит никаких своеобразных изменений в общей психике учителя и детей, если в психологии школьной жизни нет ничего, что было бы присуще только ей, — то педагогической психологии нет и быть не может. Но она возможна и необходима, если те общие свойства взрослых и детей, о которых мы узнаем из общей и дифференциальной психологии, из психологии детства, — если они приобретают ряд таких деформаций в школьной среде, в педагогическом взаимодействии, которые требуют особого изучения.

Достаточно поставить вопрос так, как мы сделали, чтобы был ясен и ответ на него. Не углубляясь в анализ школьной среды и педагогического процесса, при грубом даже приближении к ним, совершенно ясно, что школьная жизнь — это своеобразный мир, в котором и дети и взрослые вступают в особые отношения, как бы поворачиваются друг к другу особой стороной своей личности. Дитя и ученик — это не одно и то же; конечно, в ученике сохраняется дитя с его особым миром и запросами, с его особой установкой: дитя не исчезает, не теряет своих основных свойств, и все же в «ученике» привходит в детскую душу нечто новое, своеобразное, неотделимое от всей школьной среды и школьных взаимоотношений. В школе оформляется и закрепляется какая-то новая сторона в ребенке, которую можно понять только в связи со всем тем, что происходит в школе. Психология детства может брать для себя

факты и из школьной жизни, если только там отчетливее и ярче проявится какая-либо общая или присущая определенному тону черта; но она возьмет этот факт, отрывая его от всей школьной жизни, ибо ее интересы лежат не в изучении школы и ее жизни, а в постижении общих или тонических свойств ребенка.

То же самое, что было сказано о ребенке, еще с большим основанием может быть повторено об учителе, в котором еще резче отличны «учитель» от «человека». Здесь не место подробно развивать эту мысль, — что может быть сделано лишь в системе педагогической психологии; для ориентировки напомню лишь учение Джемса о личности, чтобы сведущий читатель без особых затруднений мог иметь в виду то, о чем идет речь.

Не углубляя дальше начатой темы, мы можем уже сейчас сказать, что предмет педагогической психологии найден: задачей ее является вовсе не изучение ребенка (и учителя — как указывает Грунвальд) «с педагогической точки зрения» или «в течение школьного времени», — а изучение всех тех изменений, которые вносятся в душу детей и взрослых школьной жизнью, анализ педагогического процесса в его психологии.

Если принять это предварительное утверждение, весь смысл и значительность которого могут быть даны лишь в курсе педагогической психологии, — то остается еще одно существенное сомнение. Пусть верно то, что педагогический процесс должен быть психологически изучен, что должны быть описаны и поняты психические своеобразия «ученика» (в отличие от общей психологии ребенка) и «учителя» (в отличие от общей психологии взрослого): пусть исследование всего этого называется «педагогической психологией», — но есть ли здесь достаточно материала для создания особой науки? Может быть в итоге исследований окажется несколько положений, которые могут с успехом быть развиты в психологии детства или дифференциальной психологии? Это сомнение тем более уместно, что если просмотреть книги по педагогической психологии или экспериментальной психологии, то за вычетом материала из различных ветвей психологии и тех педагогических выводов, которые относятся уже к педагогике, мы не найдем почти ничего, что можно было бы перенести в проектируемую нами новую науку. Если исходить из того, что фактически мы находим сейчас в вопросах, нами выдвинутых, то

в самом деле возникает сомнение, можно ли исследование педагогического процесса превратить в целую «науку».

Скудость материала по каким-либо вопросам не означает сама по себе ни простоты ни незначительности вопросов, а определяется часто нашим невниманием и непониманием дела. В данном случае это действительно так. Чтобы показать это хотя бы вкратце, я должен остановиться еще на одном моменте, развитие которого дорисует перед нами проблемы педагогической психологии.

Педагогическое взаимодействие есть лишь частный вид, некая особая и специфическая форма того общего процесса взаимодействия, из которого слагается вся наша социальная жизнь. Школа есть с этой точки зрения совершенно своеобразная форма социальной жизни; при всех своих особенностях она не только включена в общую систему социальных отношений, но по самому существу своему представляет лишь некоторый вариант их. Своеобразие школы определяется и ее задачами и установкой действующих в ней личностей, а еще больше самой природой педагогического дела, его своеобразной логикой, а не только его психологией. Правильное и вдумчивое описание педагогического процесса всегда предохранит нас от психологизма, о котором мы уже говорили, что он есть дитя дурной психологии. Но не только педагогический, но и всякий иной социальный процесс (правовой, экономический и т. д.) определяется в своем течении как психическими, так и внепсихическими факторами; те задачи, которые люди ставят себе в какой-либо деятельности своей, не создают, а лишь открывают нам «логику» нашего делания, вводя в наше действование надиндивидуальные и внепсихические силы. В частности, педагогический процесс, будучи формой социального взаимодействия, в своем индивидуальном, а особенно историческом развертывании, обнаруживает действие таких надиндивидуальных и внепсихических сил, постигая и осмысливая которые мы строим философию воспитания, находим его логику. Педагогический процесс имеет свою внутреннюю логику, которая лишь постепенно и медленно дает себя знать в развитии педагогического дела.

Педагогическая психология должна во всяком случае вскрыть те факты, в которых дальнейший феноменологический анализ выделит «смысл» педагогического дела, его сущность, логически отделяющую его от других видов социального взаи-

модействия. Первой задачей педагогической психологии должно быть поэтому построение понятия педагогической среды, ибо без этого понятия невозможно будет понять взаимоотношение «учителя» и «ученика». Вне педагогической среды и учитель и ученик могут находиться тоже в взаимодействии, — но педагогическим это взаимодействие становится не потому, что оно происходит в стенах школы, а потому, что оно развивается в педагогической среде. Пока есть эта среда, взаимоотношение учителя и ученика сохраняет педагогический характер, какие бы колебания и изменения оно ни приобретало. Это значит, что при изучении психологии педагогического процесса на первом месте стоит анализ педагогической среды, как социально психического явления. Педагогическая психология не может и не должна исчерпать эту тему, потому что она сразу же наткнется на действие внепсихических сил, лишь проявляющихся в психическом материале. Подобно тому как анализ мышления, начинаемый психологией, переходит затем в части, неподлежащей психологии, исследованию новой науки — логики, так и анализ педагогической среды, начинающийся с чистого ее описания, в своей непсихологической части должен быть продолжен в педагогике, как философии педагогического дела.

Значительность и сложность задачи, только что выдвинутой нами, определяются с полной ясностью именно из того, что на педагогическую среду следует глядеть, как на особый вид социальной среды. К сожалению, социология находится в настоящее время еще в таком состоянии, что при анализе проблем педагогической психологии приходится входить нередко в вопросы социальной морфологии и социальной психологии, но именно в этих случаях с особенной рельефностью выступает вся сложность и неизученность социальной действительности. Тот подход к проблемам социальной жизни, который существует в настоящее время, носит на себе печать *социального атомизма*, признания индивидуума за конечную и исходную точку в анализах. Черты этого социального атомизма в изобилии могут быть констатированы и в педагогическом мышлении, — сравнительно редко приходится встречаться с пониманием социальной природы всей школьной жизни. Дьюи справедливо отметил где то, что самые естественные проявления солидарности в школе рассматриваются как проступок, как нарушение школьного порядка: идея школьного порядка, действительно, построена на строгой атомизации класса, на

№ 1242. 172261

KOMENSKÉHO V PRAZE

превращении каждого из учеников в самостоятельную, независимую от других, во всем за себя ответственную «единицу» класса. Не входя здесь в обсуждение педагогической целесообразности такого отношения к школьной жизни, можно категорически, однако, отвергнуть самые предпосылки социального атомизма, лежащие почти всегда в основе упомянутой теории школьного порядка. Школа есть живое социальное целое, — и если ступени единства в этом целом, степень захвата им отдельной личности, сила влияния целого на личность и обратно, если всё это остается еще не определенным при характеристике школы, как социального целого, если исторически и индивидуально школа может находиться на различных ступенях объединения в целое своих питомцев и руководителей, — то всё же бесспорно то, что дитя живет в классе в непрерывном и многостороннем взаимодействии со всем школьным целым. Это взаимодействие вовсе не исчерпывается интеллектуальным взаимообщением, скорее надо думать, что другие стороны личности — это может быть показано лишь при углублении в понятие «ученика», как «психической формы» — испытывают в школе гораздо большее влияние, чем интеллект. Есть не мало социально психических факторов мышления — что впервые гениально отметил Платон в учении о диалектике —, но социальная возбудимость интеллекта, социальная обусловленность мышления, при ближайшем анализе, оказываются вторичными и производными.

Я не хочу дальше входить в обсуждение затронутых вопросов, ибо это уже выходит за пределы моей темы. После сказанного совершенно ясно, что утверждавшееся раньше право педагогической психологии на самостоятельное значение, как науки, должно быть оправдано. Да, педагогическая психология — эта особая наука, с самостоятельным предметом исследования: ее задача — психологический анализ педагогического процесса. Психология ученика и учителя берутся здесь для исследования не в тех общих их чертах, которые уже достаточно исследуются в психологии детства и общей и дифференциальной психологии, но в тех своих особенностях, которые обуславливаются школой, как особой социальной средой. Педагогическая психология не есть психология для педагогов, — в последнем случае мы имели бы дело не с особой наукой, а лишь с особым методом изложения данных психологии; педагогическая психология призвана раскрыть всё своеобразие

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 9
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 19 - 38

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

школьной жизни, взаимоотношения в ней детей и руководителей, статическую и динамическую сторону школьных отношений.

То, о чем мечтали Гербарт и Штрюмпелль, — большее приближение педагогики к психологии, — давно уже осуществилось; извлечение педагогических выводов из данных психологии, с большей или меньшей удачей, производится давно. Но в школе мы собственно не имеем дела с ребенком вообще или с различными типами детей; школа есть живое социальное целое, многосторонне охватывающее детей, как бы облекающее их в новую «форму» — превращающее детей в «учеников». Для более адекватного понимания педагогического процесса — без чего не могут быть вполне правильны педагогические выводы из данных психологии — должна быть построена педагогическая психология, как она обрисована выше. В свете развитой концепции становится понятным, что у всех, кто шел к созданию педагогической психологии, как бы предносился образ именно той дисциплины, плал которой мы наметили. Все, кто усваивал педагогической психологии задачу исследования ребенка, ошибались в этой части своей мысли, ибо душа ребенка составляет проблему психологии детства, — но они смутно шли к правильной мысли, когда добавляли, что исследование ребенка должно вестись с «педагогической точки зрения» или в «школьное время». Поскольку здесь имелись в виду вопросы педотехники, постолько за этими словами не скрывалось ничего особо ценного, — но несомненно, что, упоминая о педагогической точке зрения, имели в виду исследование ребенка, *как ученика* (Schulkind). Конечно, не связав проблемы педагогической психологии с социальной психологией, нельзя было убедиться в том, что в понятии «ученика» как раз и скрыта большая и трудная проблема педагогической психологии. Справедливость требует сказать, что при всей путанице понятий, отдельные мыслители нередко подходили, как бы ощупью к разрешению подлинных вопросов педагогической психологии. Особенно это должен я сказать о работах Мюнха.

В заключение позволю себе два замечания. Понимание педагогической психологии, как ветви социальной психологии, может подать повод думать, что тем самым я ориентируюсь в сторону т. наз. социальной педагогики (Натори, Бергемани и др.). Конечно, это было бы только недоразумением. Из того, что педагогическая психология является ветвью социальной

психологии, не следует решительно никаких выводов в пользу какого-либо течения педагогики. Разумеется, социальная педагогика в том смысле ближе к педагогической психологии, как она здесь обрисована, что она выдвигает социально-педагогический идеал, т. е. ставит такие педагогические цели, которые как бы завершают и осмысливают факт натуральной социальности в школе. Однако, кто знает, напр., упомянутую выше книгу Bergemann'a — Lehrbuch d. päd. Psychologie, тот может убедиться, что социальная педагогика соединима и с другими психологическими взглядами.

Второе замечание мое касается другого. Определение педагогической психологии, как ветви социальной психологии, характеризует с достаточной ясностью *) место ее в системе психологических дисциплин; каково же место ее в системе педагогических дисциплин?

Здесь, конечно, не своевременно развивать мысли о системе педагогики, — я ограничусь лишь тем, что скажу, что педагогическая психология *входит в состав педагогических наук*. Конечно, она есть и психологическая наука, однако, немыслимая и неосуществимая вне «педагогической точки зрения». Чтобы уяснить себе этот важный тезис, имеющий, в своем существе, и более общий характер, необходимо указать, что хотя педагогическая психология не есть «оценивающая» наука (чем она отличается от педотехники), хотя она изучает sine ira et studio и «удачные» и «неудачные» школьные отношения, описывает и плохих и хороших учителей и учеников, — однако самые различия педагогически ценного и неценного являются для нее существенными и важными. Важность эта определяется опять таки не педотехническими соображениями, не вопросом о том, как следует запоминать, обучать и т. п.; значение различий ценного и неценного именно в том, чтобы понять и описать эти различия — уже как факты. *Момент ценности имеет конститутивное значение для предмета* — пользуюсь для краткости терминологией Канта; пора преодолеть методологический формализм, закрепленный Кантом, пора понять, что «ценность» есть тоже «сила», есть «реальность», а не субъективная категория. Я не могу входить здесь в трудные и слож-

*) О системе психологических наук см. мою «Психологию Детства». Стр. 12.

ные вопросы, здесь возникающие*), — я хотел лишь отметить свой взгляд на природу педагогической психологии. Психолог не должен быть педагогически слепым при изучении фактов школьной жизни; наоборот, ясное и отчетливое сознание различной педагогической ценности тех или иных фактов лишь углубит его внимание. Педагогическая психология не оценивает, она лишь исследует и описывает, — но она не проходит мимо тех оценок, которые производятся с чисто педагогической точки зрения. Педагогическая психология исследует факты школьной жизни, — и здесь снова хочется провести аналогию с очень молодой, едва лишь развивающейся наукой — экономической психологией. Экономическая психология, как часть политической экономии, не определяет экономической политики, но она не игнорирует различия в ценности (экономической) тех или иных хозяйственных процессов, а как раз стремится изучать различную судьбу их в случае различия их ценности. Педагогическая психология не просто «нужна» педагогике — она есть часть педагогики**), не переставая быть в то же время ветвью психологии.

Проф. В. В. Зеньковский.

---

*) Я имел уже случай высказаться по общим вопросам, здесь затронутым, в этюде «О методе в религиозной психологии».

**) В *этом* отношении я примыкаю к тому пониманию системы педагогики, которую выдвигает Кречмар. Op. cit. S. 185.

Демократизация народного образования в Англии.

Статья первая.

Историческое введение. Английская система народного образования, как и английская конституция, не является результатом единовременного усилия законодательных палат, а есть смешение остатков старины с явлениями XX века. В начале XIX века, кроме частных школ, единственными организациями, имевшими свою сеть начальных школ, были религиозные общества. Среди них главную роль играли два общества: 1) Национальное Общество для развития обучения бедных (National Society) и 2) Общество Британских и иностранных школ (British and Foreign Schools Society), возникшие в 1811 и в 1808 годах. До 1832 года эти Общества содержали свои школы исключительно на добровольные пожертвования и плату за учение, очень не высокую. Лишь в 1833 году Парламент впервые ассигновал £ 20.000 ежегодно на начальное образование, которые передавались двум упомянутым Обществам с целью постройки новых школьных зданий. В 1839 году ежегодное ассигнование было увеличено до 30.000, и тогда же впервые был образован комитет для наблюдения за народным образованием, известный под имением Education Department. Полный перелом в политике Правительства последовал только в 1870 году. Согласно этому акту (Education Act 1870) обучение детей от 5 до 12 лет стало обязательным, хотя штрафы за непосылку детей в школу были введены лишь в 1876 году. По тому же закону были организованы в Лондоне в других местах выборные Школьные Советы (School Boards), имевшие право собирать налоги на образование. Таким образом возникли два типа школ: 1) Школы

религиозных организаций (Voluntary Schools) и 2) „Советские школы“ (Boards Schools) — впоследствии школы местных самоуправлений, существующие и до сих пор. Оба типа школ взимали плату за учение до 1891 года, когда Парламент увеличил ассигновки на столько, что можно было провести бесплатное начальное образование. Однако в некоторых случаях Voluntary Schools взимали плату до 1918 года, и лишь с этого года можно считать полное проведение бесплатного начального обучения по всей Англии*). Образование второй ступени (Secondary Schools) также вначале было вполне делом частной инициативы. Многие Endowed Secondary Schools существовали столетия без всякой поддержки государства. В 1851 году были впервые ассигнованы суммы на поддержку классов естественных наук и искусств (Science and art). В 1889 году местные самоуправления получили право субсидировать технические школы из своих средств. В следующем 1890 году Парламент перенес эти расходы на государственный счет. Этими школами заведывал особый департамент (Department of Science and Art), независимый от Education Dep., который заведывал начальным образованием. В 1899 году оба департамента объединяются в одно министерство — Board of Education. Вторым крупным шагом, после реформы 1870 года, был акт 1902 года, по которому местным самоуправлениям была передана вся административная и организационная власть на местах по отношению ко всем видам школ. В 1903 годе эта мера распространена и на Лондон особым актом. Затем последовали акты: a) о школьных завтраках (Provision of Meals) в 1906 г., b) о медицинском осмотре (Administrative Provisions) в 1907 г., c) о заброшенных детях (Children Act) в 1908 г., d) об умственно дефективных детях (Mental Deficiency Act) в 1914 году. В 1918 году был совершен третий крупный шаг, завершивший и объединивший все прежние законы (Education Act 1918). Наконец в виду множества разновременных законов, иногда взаимно противоречивых, в 1921 году все они были сведены в общий кодекс (Education Consolidation Act 1921), действующий и поныне. Все мои цитаты будут относиться к этому кодексу.

*) Некоторые родители (около 2% всех) платили до 1918 года небольшую сумму, и лишь с 1918 года воспрещено взимать какую то ни было плату.

Развитие начальных школ с 1870 по 1921 год видно из следующей таблицы:

Годы	„Советские Школы" (Board Schools затем Councils Schools)		Школы Рел. Общ. (Voluntary Schools)		Всего		Число школ*) зарегистрированных (Certified Efficient Schools)
	Число школ	Число учащихся	Число школ	Число учащихся	Число школ	Число учащихся	
1871	82	17.156	9.772	2,278.738	9.854	2,295.894	—
1881	3.868	1,298.746	14.421	3,239.574	18.289	4,538.320	386
1891	4.831	2,041.464	14.684	3,651.511	19.515	5,692.975	206
1901	5.878	2,957.966	14 275	3,723.329	20.153	6,681.295	117
1911	8.052	3,982.989	12.795	2,825.399	20·847	6,808.388	65
1921	8.776	4,374.030	12.209	2,717.942	20.985	7,091.972	44

Государство и личность. Взаимоотношения государства и личности в английском законодательстве давно уже потеряли характер политики невмешательства. И в школьном вопросе государство пришло к принуждению родителей и наложению наказаний за отказ дать образование своим детям. § 42 (Ed. Cons. Act 1921) говорит: „Обязанностью родителя каждого ребенка в возрасте от 5 до 14 лет является предоставление ему достаточного (efficient) начального образования, состоящего в обучении письму, чтению и счету". § 43 вменяет в обязанность местному самоуправлению подать в суд на родителей, уклоняющихся от выполнения закона. Однако, закон не требует посылки детей в какую либо определенную школу. Родитель имеет право выбора школы и даже, если имеет средства, может нанять домашнего учителя и обучать ребенка дома, но в таком случае он должен доказать инспектору, что домашнее образование „удовлетворительно" (efficient). Юноши и девушки от 14 до 18 лет обязаны посещать дополнительные школы (Continuation Schools), если они не получают образования в средних школах. (Эти § 76 и § 77 приостановлены в действии с 1921 года, также как приостановлено развитие сети Contin. Sch.) Принуждая родителей обучать своих детей, государство должно обеспечить им бесплатную школу. § 11 указывает, что „для установления национальной системы образования, доступного для всех могущих им воспользоваться, обязанностью совета каждого графства является способствование прогрессивному развитию и ра-

*) Школы религиозных общин не подчинившиеся закону о преподавании религии. См. ниже. Они не входят в итоги.

зумной организации образования на их территории.“ § 17 говорит: „Местное самоуправление должно содержать и поддерживать дееспособность всех общественных начальных школ (public elementary Sch.) в пределах своей территории, которые являются необходимыми, и должно открыть столько добавочных школ, сколько потребуется“. § 20 ставит в обязанность местным самоуправлениям содержание высших начальных училищ (Central Schools) или расширенных курсов (advanced) в начальных школах для старших и более развитых детей. § 75 ставит в обязанность содержание достаточного числа дополнительных школ (Cont. Sch.) для окончивших начальную школу (этот § приостановлен в действии). Особое значение имеет § 11, при распространительном толковании которого совет каждого графства имеет право (даже обязанность) ввести бесплатное всеобщее образование не только в начальных школах, но в средних и даже высших. На основании этого §, не вводя новых законоположений, Министр Народн. Просв. Trevelyan разрешает графствам вводить всеобщее бесплатное среднее образование, что уже в некоторых местах приводится в исполнение.

Государственная и частная инициатива. Как было уже указано, английская система школ возникла объединенными усилиями государства и частной инициативы. Государственное вмешательство всё усиливалось в своем размере и теперь достигло устойчивого равновесия. Признавая за частно-правовыми организациями огромное значение в народном образовании, государство пришло им на помощь в финансовом отношении. Оплачивая вполне персонал и давая ему права государственной пенсии, государство однако ставит целый ряд условий частным организациям. Несколько §§ посвящено этим условиям. Так как почти все, организации, имеющие свои школы, имеют конфессиональный характер, то первым условием получения субсидии является свобода совести. § 27 устанавливает следующие правила: (сокращенное изложение) a) Школа не имеет права требовать от учащегося обязательного посещения воскресных уроков или религиозных служб какого либо исповедания и не имеет права требовать обучения религии (катехизиса), если родитель того не желает. Прием в школу не должен зависеть от принадлежности к определенному исповеданию. b) Уроки З. Божия должны преподаваться или в начале или в конце учебного дня, чтобы не посещающие их не теряли времени. § 29 устанавливает взаимоотношения школьного Совета и местного самоупра-

вления (как представителя государства): a) Руководители школы должны подчиняться распоряжениям местного самоуправления во всем, что касается светского преподавания. b) Согласие самоуправления необходимо при выборе учителей светских предметов, которое однако может быть задержано лишь по педагогическим соображениям. Тоже относительно увольнения. c) Руководители школы обязаны предоставить школьное помещение и ремонтировать его из своих средств. Согласно § 28 в школах местных самоуправлений преподавание катехизиса какого бы то ни было исповедания воспрещается. Все школы, удовлетворяющие этим условиям, получают полную субсидию от государства и называются Public Schools. Само собой разумеется, что в начальных школах обучение должно быть бесплатным, в средних школах для получения субсидии школа должна иметь не менее 25% бесплатных мест. Небольшое число школ религиозных общин не подчинилось закону, субсидии не получают, но в виду хорошо поставленного обучения они получили от Министерства свидетельства (Certificate) и потому называются Certified Efficient Schools. Кроме этих школ есть группа частных школ, существующих совершенно независимо и в национальную систему не включенных. Таким образом школы делятся на следующие группы: 1) Public Schools: a) Councils Schools (местн. самоупр.) и b) Voluntary Schools (рел. общ.); 2) Certified Efficient Schools и 3) Private Schools. Последняя группа не входит в систему, статистика не ведется, и число этих школ точно неизвестно. Развитие начальных школ первых групп я привел в таблице.

Эти параграфы школьного закона обеспечивают вполне свободу совести и дают возможность каждому исповеданию иметь свою школу на государственный счет. Правом получения субсидии, при исполнении условий, воспользовалась не только Англиканская Церковь, но и Римско-католическая и все диссиденты. Только очень старые религиозные школы, имеющие свои капиталы и участки земли, отказались от субсидии и проводят обязательное конфессиональное обучение. Среди начальных школ их число незначительно и с каждым годом уменьшается (в 1921—44), среди средних школ они играют более важную роль, ибо принадлежат к самым старым и аристократическим школам, но и там они составляют незначительное меньшинство.

Центральное и местное управления. Взаимоотношениям центрального и местных управлений посвящены первые

две части закона (Ed. Cons. Act 1921). § 1 определяет Board of Education (Министерство Н. П.) как центральную власть для Англии и Уэльса (Шотландия и Ирландия имеют самостоятельные учреждения, и там постановка народного образования отличается значительно от Англии и Уэльса). При Министерстве состоит Совещательный комитет, составленный из представителей различных учреждений и экспертов. §§ 3—16 определяют права и обязанности самоуправлений. Местные самоуправления делятся на следующие группы: a) County Councils (Советы графств), аналогичные русским губернским земствам; b) County Borough Councils (Советы графских местечек), аналогичны городским думам выделенных из земств русских городов; c) Borough Councils (Советы местечек) и d) Urban District Councils (Советы городских поселений), аналогичны городским думам включенных в земство городов. В отношении начального образования полной самостоятельностью пользуются советы графств, советы графских местечек все без исключения, советы местечек с населением более 10.000 жителей и советы городских поселений с населением более 20.000 жителей. В отношении среднего и высшего образования самостоятельными являются лишь советы графств и советы графских местечек, остальные советы подчинены советам графств.

Закон предоставляет полную возможность всякой кооперации нескольких советов в организации общей для них системы школ или отдельной школы. Каждый совет по собственной инициативе или по требованию Министерства представляет Правительству свою схему развития школьной сети на несколько лет. Эта схема рассматривается М. Н. П. и Минист. Нар. Здравия (в отношении школьной гигиены) и после утверждения соответственным Министерством становится уже обязательным законом для выработавшего ее совета. В случае если Board of Education сочтет какую-либо схему неудовлетворительной и не сможет прийти к соглашению с местным Советом, то созывается конференция с представительством местного совета. Не прийдя к соглашению и здесь, местный совет имеет право передать весь вопрос на публичное рассмотрение. Если после всех этих мер B. of Ed. все же считает схему неудовлетворительной, он уведомляет местный совет, и по истечении месяца весь вопрос с результатами публичного обследования передается на усмотрение Парламента. До решения Парламента B. of E. может задержать все суммы, причитающиеся совету из Казначейства

на народное образование. Таким образом местному самоуправлению предоставлена почти полная свобода организации народного образования соответственно закону 1921 г. Все школы местных самоуправлений должны быть всегда открыты для правительственных инспекторов, которые однако посещают школы весьма редко. Заведывающий начальным образованием графства Лондон в беседе заявил мне, что за десять лет он имел всего лишь три отчета министерских инспекторов. Фактически вся инспекция ведется инспекторами Советов графств. Расходы по народному образованию несут в равной части центральное и местные управления. Именно, утвердив схему самоуправления, Министерство тем самым обязано платить ежегодно 50% фактического расхода Совета. Таким образом чем более местное самоуправление тратит на образование из местных средств, тем бо́льшую оно получает субсидию из общегосударственной казны. Эта система вызывает соревнование местных советов.

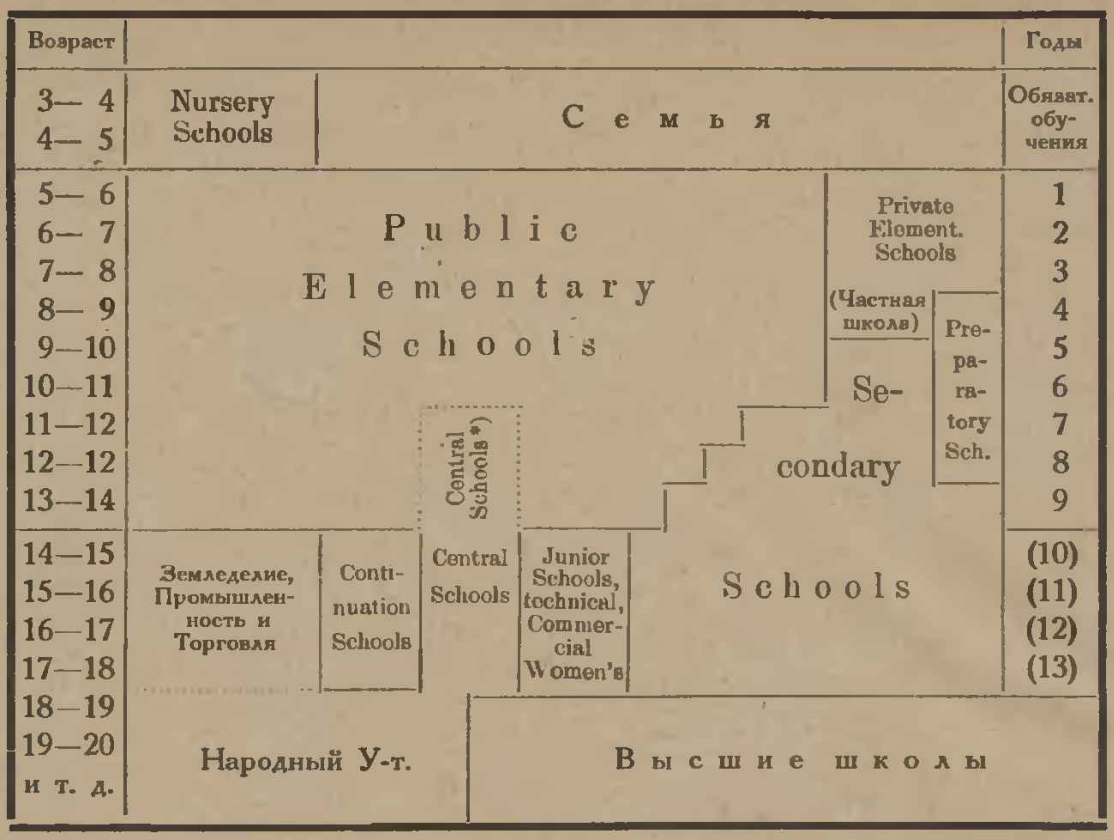
Заботы о здоровьи учащихся. Часть седьмая кодекса посвящена заботам о здоровьи. Согласно § 80 местное самоуправление обязано производить медицинский осмотр при вступлении в школу и следить за здоровьем в продолжении всего срока обучения. Стоимость лечения взимается с родителей, но в случае бедности последних самоуправление берет расходы на себя (§ 81). § 82 дает право самоуправлениям устраивать горячие завтраки и обеды для учащихся как в дни учения, так и в праздники. С имущих родителей взимается стоимость самой пищи, все же организационные расходы несет самоуправление. В бедных районах самоуправление имеет право кормить детей бесплатно, если найдет, что дети не могут вполне воспользоваться образованием из за плохого питания (§ 84). Для физического развития детей самоуправление может на свои средства устраивать: a) школьные лагери (Schools camps) по праздникам, b) специальные гимнастические центры и спортивные поля (кроме тех, которыми обладает каждая школа в отдельности), школьные бани и бассейны для плавания и c) всякие другие учреждения для общественных и физических упражнений (§ 86). Следующий § 87 вменяет в обязанность самоуправлению следить за чистотой учащихся и их одежды и очищать их от насекомых, если родители сами не следят за этим. После повторного предупреждения родители штрафуются. § 88 дает право самоуправлению уплачивать проезд учащегося или же организовать собственные средства передвижения в случае большого расстояния школы от

дома учащегося. Часть восьмая посвящена правилам детского труда и защиты ребенка от эксплуатации. В виду специальности вопроса и обширности параграфов (всего 18 §§) я их излагать не буду, они вполне обеспечивают здоровье ребенка и возможность учиться.

Система английских школ. Как я уже указывал, различные типы школ возникали в разное время, и потому стройной и однообразной системы школ в Англии нет. В настоящее время все английские школы можно разделить по программе и возрасту учащихся на четыре ступени: a) Nursery Schools, детские сады (3—5 лет), b) Elementary Schools, начальные школы (5—14 л.), c) Secondary Schools, школы второй ступени (14—18 лет) и d) Высшие школы (18 лет и далее). Однако, эти ступени не составляют „единой школы" в полном смысле, потому что большинство „Secondary Schools" охватывают возрасты начальных школ. Все средние, или школы второй ступени можно разделить на три группы: a) Preparatory Schools, подготовительные школы, возраст до 13 лет, по окончании которых учащиеся поступают в школу второй ступени. Все эти школы частные и по существу должны были бы считаться школами первой ступени, но в виду взимания платы за учение и программы, приспособленной к Secondary Schools, они причисляются к ним. b) Школы второй ступени в полном смысле слова, имеющие лишь классы для детей окончивших начальные школы, возраст 14—18 лет. Сюда относятся все Junior Schools, технические и коммерческие школы, все Central Schools и значительное меньшинство общеобразовательных Secondary Schools. c) Все т. наз. Great Public Schools и большинство общеобразовательных Secondary Schools, охватывающих все возрасты, имеющих иногда и детский сад при школе. Высшие школы Англии делятся по своей организации и правам на три группы: a) два старых университета, Оксфорд и Кембридж, b) Лондонский университет, включающий несколько десятков автономных высших учебных заведений, и c) все остальные университеты. Уэльский университет имеет особую организацию.

Схематически все типы школ изображены на следующей странице.

Эта схема в грубых чертах указывает значение каждого типа школ, а также возможный переход учащихся из одной школы в другую. По закону обязательное обучение должно продолжаться до 18 года жизни, но, как я указывал, обязательность обучения от 14 до 18 лет приостановлена в действии.



Закон 1918 года, установивший обязательное обучение до 18 летнего возраста, имел целью распространить среднее образование на всех детей и создать единую школу. Однако, при последних двух кабинетах политика экономии заставила Правительство отказаться от проведения в жизнь этой меры, и лишь с вступлением в управление Рабочей Партии можно надеяться, что всеобщее среднее образование и единая школа станут реальностью. Для того чтобы дать в цифрах представление о распространении среднего образования (исключая технические школы) в Англии и Уэльсе, приведу несколько таблиц. Первая таблица указывает рост среднего образования за время войны и после войны. Цифры относятся только к субсидируемым Министерством школам (около $^{9}/_{10}$ числа учащихся всех признанных школ).

Годы	1914	1917	1918	1919	1920	1921
Число учащихся	198.884	238.528	269.887	307.862	340.454	360.615

Вторая таблица дает представление о распределении учащихся по возрастам в Elementary, Junior Technical, Secondary

*) Central Schools еще не совсем выделены из обще начальной школы.

Schools, в учительских семинариях и общее число учащихся во всех субсидируемых Министерством школах в 1919—20 учебн. году (для Англии и Уэльса).

Возраст	Elementary	Jnnior Technic.	Secondary	Уч. Семин.	Всего
до 3 лет	35	—	—	—	35
3— 4	33.118	—	6	—	33.124
4— 5	144.349	—	132	—	144.481
5— 6	500.817	—	1.203	—	502 020
6— 7	655.322	—	2.922	—	658.244
7— 8	663.881	—	4.103	—	667.984
8— 9	656.192	—	6.240	—	662.432
9—10	653.401	—	9.560	—	662.961
10—11	657.952	—	15.165	—	673.117
11—12	654.970	187	28.563	36	683.756
12—13	638.308	1.401	52.386	50	692.145
13—14	514.690	4.258	64.956	124	583.968
14—15	120.158	3.993	60.775	569	185.495
15—16	9.940	1.410	46.317	637	58.304
16—17	1.167	106	27.066	890	29.229
17 и более	112	9	17.442	3.056	20.619
Итого . .	5,904.352	11.364	336.836	5.362	6,257.914

Почти две трети учащихся средних школ рекрутируются из начальной школы, что объясняет усиленный рост числа учащихся от 12 до 16 лет. В 1918—19 гг. число принятых в средние школы учащихся распределялось следующим образом:

Бывших учеников начальной школы			Не из начальной школы			Всего
Бесплатно	За плату	Всего	Бесплатно	За плату	Всего	
25.458	40.948	66.406	826	28.427	29.253	95.659

Однако если сравнить эти цифры с числом всех учащихся в начальной школе в возрасте 10—11 лет, которых в том же году было 681.078, то мы увидим что лишь 10% учащихся начальной школы попадают в среднюю школу. Таким образом до всеобщего среднего образования еще далеко. В 1923 году на 1000 жителей приходилось 10,8 учащихся средних школ, в 1919—20 — 8,7, так что рост продолжается, но очень медленно. Насколько потребность в среднем образовании развилась в населении после войны, видно из следующих цифр. В 1919—20 году в Англии было отказано в приеме за недостатком мест 9.271 учащимся, изъявившим согласие платить за обучение. В том же году добавочные 8.780 учащихся удовлетворили требованиям,

предъявляемым бесплатным учащимся, и не были приняты за недостатком бесплатных мест. Все средние школы переполнены, и сколько Министерство ни открывает новых школ ежегодно, они все немедленно заполняются. Новая возможность расширить базис среднего образования открылась теперь. Именно Министерство разрешило местным самоуправлениям преобразовывать т. наз. Central Schools в настоящие Secondary Schools но и этот паллиатив (таких школ не более 170) не может удовлетворить потребности.

Система Scholarships. Из предыдущего ясно, что единой школы в полном смысле в Англии нет, и рядом существуют как бы две системы: a) бесплатная и обязательная система для всего населения и b) платная и необязательная система для привилегированных и имущих групп. Первую группу составляют Elementary и Continuation Schools, дающие бесплатное и обязательное обучение от 5 до 18 лет жизни, вторую составляют платные частные школы и Secondary Schools. Большинство детей имущих родителей не идут в Public Elementary Schools, а поступают в частные подготовительные школы, довольно дорогие, и затем переходят в Secondary Schools. Подавляющее большинство детей неимущих родителей учатся только в Elementary Schools и в Secondary Schools не попадают. Рабочая Партия потому имеет право говорить, что в Англии до сих пор сохранилась классовая система образования. Однако и Министерство и местные самоуправления принимают все меры к тому, чтобы заполнить исторически образовавшуюся пропасть между двумя системами школ. До законодательного проведения единой школы и бесплатного всеобщего среднего образования приходится применять паллиатив в виде системы Scholarships. По закону 1918 года (§ 14, 2 часть закона 1921 г.) местные самоуправления обязаны обеспечить дальнейшее образование „всем детям, способным им воспользоваться“, независимо от их материального положения. В связи с этим возникла необходимость определить, какие дети „способны им воспользоваться“ (capable of profiting thereby), и, во вторых, установить максимальные пределы доходов родителей для получения субсидий. Все субсидии (Scholarships) делятся на две группы: a) освобождение от платы и b) освобождение от платы + субсидия на содержание ребенка. В виду того, что каждое самоуправление установило свои правила, различные в зависимости от условий местности, я приведу систему Лондонского Графства как пример. Парламент 1918 г., вменив

в обязанность самоуправлениям дать бесплатное образование „всем способным им воспользоваться“, вместе с тем отказался провести всеобщее бесплатное обучение в средних школах. Тем самым он заставил самоуправления прибегать к казуистике для определения „способных.“ L. C. C. (Совет Лондон. Графства) ясно понимает двусмысленность этого понятия, и потому тесты приноровлены таким образом, чтобы они отбирали количество учащихся, приблизительно равное числу свободных мест. Так как согласно распоряжению Министерства число свободных мест не должно было превышать 30% всех учащихся в средних школах*), то Лондон. Совет установил соответствующее правила. Отбор „способных“ производится сочетанием трех методов оценки: a) мнения учителя начальной школы, b) обыкновенного экзамена и c) особого психологического теста. Требования для получения свободного места значительно выше предъявляемых платному учащемуся. Первое испытание производится лучшим учащимся начальных школ в возрасте 11 лет. В этом возрасте в Лондоне ежегодно отбираются около 1.600 детей в Secondary Schools и около 5.000 детей в Central Schools. Эти субсидии называются Junior Scholarships, и количество их не ограничено. Они даются на 5 лет, причем родители подписывают контракт, обещая не брать детей из школы до 16 летнего возраста. В случае нарушения обещания родители предаются суду. В 13 лет происходит вторичный отбор школьников начальной школы. Это сделано для тех детей, развитие которых было замедлено. После несколько более строгого испытания, включающего кроме английского яз. и арифметики, историю и географию, школьники получают т. наз. Supplementary Junior Scholarships, которые выдаются до окончания курса в Secondary или Junior Technical Schools, т. е. до 17 лет. Таких субсидий в Лондоне всего 450 (из них 150 для будущих учителей). В 16 лет после окончания срока Junior Scholarships учащиеся после конкурса получают Intermidiate Scholarships для продолжения образования до 18 или 19 лет. Наконец после окончания срока этой субсидии, учащиеся после нового конкурса получают Senior Scholarships для продолжения образования в Университете на три, четыре или пять лет в зависимости от выбранной специальности. Для получения этих субсидий, кроме тестов, вторым условием является определенный максимум дохода родителей. Для получения Junior Scholarships такой предел установлен для Лондона в £ 450 в год, для

*) Теперь это ограничение снято.

Intermid. Schol. — в £ 550 в год и для получения Senior Sch. — в £ 750. Получение добавочной субсидии на содержание ребенка связано, во-первых, с более трудными тестами и, во-вторых, с пониженным максимальным доходом. Кроме того принимается во внимание число детей в данной семье, так каждый лишний ребенок повышает максимальный предел дохода на £ 50. Субсидия выдается на каждого обучающегося ребенка в зависимости от его возраста. Дети от 11 до 14 лет получают от 9 от 12 фунтов в год, от 14 до 16 лет £ 9—21, от 16 до 18 лет £ 18—39 и после 18 (Университет) от £ 30 до £ 90. Количество учащихся средних школ, получающих Scholarships, довольно значительно, так в 1923 году из общего числа в 360.000 учащихся средних школ, субсидируемых Министерством, 136.000 учащихся получали Scholarships, т. е. около 38% учащихся средних школ обучались бесплатно. В этом году этот процент повысится значительно в связи с новой политикой Министерства.

Метода обучения. Не только в школьной политике Правительства произошел перелом в после военное время, но и методы обучения в связи с новыми задачами стали значительно изменяться в последние годы. Я приведу выдержки из речи Sir Robert'a Blair'a, Education Officer of L. C. C. (Заведывающий Нар. Обр. Графства Лондон), сказанной в августе 1920 года в British Association, в которой он характеризует перемены в обучении. „Как программа, так и методы обучения значительно изменились в последние годы. 1) Гораздо менее значения придается дисциплинарной ценности предметов и тем предметам, ценность которых исключительно дисциплинарна. Вследствие последних исследований в Америке и в Англии, прежнее понятие образования как развития путем упражнения некоторых общих способностей совершенно революционизировано. Существует тенденция выбирать предметы и методы обучения скорее вследствие их материальной, чем общей ценности. 2) Гораздо менее значения придается развитию строгой логической последовательности в обучении предметам детей последовательных возрастов. Ступени и методы более приспособляются к природным способностям и интересам детей каждого возраста. 3) Всё более и более значения придается эмоциональной и моторной функциям. Прежняя педагогическая практика была почти исключительно интеллектуалистической. Современное изучение детей придает всё более значения их моторным и эмоциональным переживаниям. Вследствие этого теория и практика обра-

зования приняли более прагматический характер. Все увеличивающееся включение в программу ручного труда и практических предметов является наиболее заметным проявлением этой тенденции. Образовательный процесс начинается не с детских ощущений, а скорее с их моторных реакций на объекты жизненного значения для них и для их рода... Деятельность ребенка в школе должна быть, хотя не тожественной, но в тесной связи с его последующей профессией. На этих основаниях ручной труд находит себе место в программе каждой школы. 4) Как следствие современной психологической работы, более внимания уделяется эмоциональной, нравственной и эстетической функциям. Образование в Англии всегда стремилось к созданию характера на ряду с усвоением знаний. Прежде эта цель характеризовала более Great Public Schools, чем начальные школы. В последнее время однако много сделано, чтобы привить и начальным школам дух Public Schools. Принцип школьного самоуправления применяется теперь с успехом не только в начальных школах, но и в колониях преступных детей. 5) Всё более значения придают теперь свободе личного усилия и инициативе. Лучшее понимание детской природы привело к замене „внешней" дисциплины „внутренней", и предопределенная рутина, налагавшаяся на целый класс, уступает место признанию педагогической ценности самостоятельных усилий, возникших как по инициативе отдельной личности, так и в ее кооперации с товарищами. 6) Гигиена и техника психической деятельности теперь основываются на строго научных данных". Эти выдержки почти исчерпывающе указывают те изменения, которые произошли в методах английских школ. Можно проследить следующие источники современных английских педагогических идей: 1) старая английская традиция Great Public Schools (Eton, Harrow, Winchester и друг.) с их системой самоуправления, спорта и всем социальным духом школьных общежитий. 2) Идеи трудовой школы, попавшие в Англию из Америки и Германии на подготовленную английской традицией почву. 3) Идеи Монтессори, поколебавшие прежнее господство Фребеля в детских садах. 4) Идеи индивидуализации обучения, возникшие самостоятельно в Англии и получившие широкое распространение под влянием американского Dalton Plan'a. 5) Развитие психотехники в Америке и Англии дало повод к пересмотру старых методов и введению психологических тестов в школьную практику.

Заключение. Приход Рабочей Партии к власти и все растущее распространение социализма среди английской интеллигенции выдвигают на очередь новую реформу в народном образовании. Существующий дуализм в народном образовании настоятельно требует проведения единой национальной школы от Nursery Schools до Университета. Рабочая Партия поставила эту реформу в свою программу, и как только получит большинство в Палате Общин, проведет ее в жизнь. В будущей единой школе Партия намечает четыре ступени: 1) Nursery Schools до 7 лет, b) Preparatory Schools от 7 до 12 лет, c) Secondary Schools от 12 до 16—18 и d) Университет. Необходимость проведения всеобщего бесплатного среднего образования стала ясной также всем прогрессивным кругам английского общества. С будущего учебного года эта мера станет постепенно проводиться в жизнь. Требование закона, чтобы каждый ребенок получил соответственное его способностям образование, стало общим лозунгом, и дальнейшее искажение его современной системой Scholarships вряд ли будет терпимо. Политика экономии в народном образовании решительно оставлена теперешним Правительством, и можно с уверенностью сказать, что, каковы бы ни были результаты следующих выборов в Палату Общин, нация не допустит во второй раз остановки действия закона 1918 года.

Библиография к статье.

История.

Birchenough C.: „History of Elementary Education in England and Wales".

Balfour, Graham: „Educational Systems of Great Britain and Ireland".

Archer, R. „Secondary Education in the XIX Century".

Законодательство.

The Education Consolidation Act 1921.

Thomas A. A.: „The Education Act 1918".

Статистика.

Board of Education: „Statistics of Public Education (1919—1920). Annual Reports of the B. of Ed.".

London County Council: „Annual Reports" „Education". Vol IV.

Общая.

Local Education Authorities: Schemes under Education Act 1918.

Times Educational Supplement.

Заботы о населении в Англии. Сборник. Лондон 1920 г.

Secondary Education for All, edited by R. Tawney.

Н. Ганц.

Планы новой реформы советской школы второй ступени.

(Доклад Пленуму Педагогического Бюро.)

В 1922 г. была введена постановлением коллегии Наркомпроса, опубликованном 4-го августа, новая схема распределения ступеней в трудовой школе.[1]) Устанавливалось три типа школ: 1) четырехлетка (первая ступень), 2) семилетка (первая ступень и первый концентр второй ступени) и 3) девятилетка (первая ступень и два концентра второй ступени).

Эта новая схема в замаскированном виде в сущности снова возвращает нас к самостоятельному существованию «средней» школы.[2])

Разница та, что вместо прежнего деления на гуманитарную и реальную школы вводится несколько иное деление: на общеобразовательную и повышенную, с уклоном к специализации. Так, по крайней мере, явствует из разъяснения самого Гос. Уч. Совета. В «Методическом письме № 1», разосланном Н. П. Секцией Гос. Уч. Сов. цель обоих концентров определена так:

---

[1]) «Общее положение о социальном воспитании и политическом образовании детей Республики до 17 лет». Смотри мою рецензию в Русской Школе за Рубежом № 5-6, стр. 186 (о ст. Н. Крупской «Система народного образования в Р. С. Ф. С. Р.»).

[2]) «Устав единой трудовой школы», опубликованный 18 декабря 1923 года за подписью ЗамНарКомПрос'а А. Цюрупа, хотя и придерживается старой терминологии деления на 2 ступени, но своими примечаниями разрушает единство школы и под другим видом закрепляет схему 4-го августа. § 3 устава гласит: «Единая трудовая школа разделяется на 2 ступени: 1) Школа 1-й ступени, для детей от 8 до 12 лет включительно, содержит 4 возрастных группы учащихся, и 2) школа 2-й ступени, для детей от 12 до 17 лет включительно, содержит 5 возрастных групп учащихся.

Примечание 1. Школа 2-й ступени должна включать в себе 2 законченных концентра: 1-й обнимает первые три года обучения и 2-й — 2 последних года обучения.

Примечание 2. Школа 1-й ступени может быть расширена до 5, 6 и 7 летнего курса, причем последние один, два или три года по программам должны соответствовать первому, второму и третьему школы 2-й ступени.

«Первый концентр второй ступени — трехлетка рассчитана на возраст 13-15 лет включительно и имеет целью дать навыки и знания, позволяющие подростку более или менее ориентироваться в явлениях природы и социальной жизни и разумно организовать свою жизнь и труд».

«Второй концентр — длится два года, рассчитан на возраст 16—17 лет и предназначен для тех из учащихся, у которых выявился определенный последовательный интерес и стремление более углубленно изучить какую нибудь определенную отрасль знания». Так как обязательность обучения сейчас уже мыслится только в пределах первой ступени (четырехлетки), а по словам Н. Крупской «специальных школ с курсом 1-го концентра для подростков, кончивших школу 1-й ступени, пожалуй, не надо», то самодовлеющее значение «семилетки» в системе советского образования становится совершенно очевидным. Жизнь привела к созданию общеобразовательной школы, с семилетним законченным курсом. Этим устранен один из дефектов прежней школы, ее служебный подготовительный характер к школе высшей. Эту роль, очевидно, должна играть школа «повышенного» типа — девятилетка.[1])

Поэтому мы смело можем, говоря о реформе школы в Сов. России, вернуться к термину «средняя школа», имея в виду «семилетку», ибо главное внимание реформаторской деятельности направляется сейчас сюда.

На этот раз дело идет уже не о программах для школы, а о попытке решительного преобразования трудовой школы в самых ее основах. Во главе движения стоит Н. К. Крупская, что придает этому плану характер весьма серьезный по возможным последствиям. Формально проводит реформу Научно-Педагогическая секция Госуд. Уч. Совета, которая выработала, согласно основным положениям Н. Крупской, новую «схему программы первого концентра второй ступени». Эта схема была доложена в конце 1922 г. (3 ноября) на конференции Опытно-показательных учреждений и с некоторыми исправлениями напечатана в № 3 (ноябрь 1922) журнала «На путях к новой школе» в сопровождении объяснительной статьи Н. К. Крупской. Позже, в марте 1923 г., эта схема, вновь исправленная, рассы-

[1]) Согласно «Уставу Единой Трудовой Школы»: «оканчивающие полный девятилетний курс единой трудовой школы пользуются правом поступления в Вуз, в соответствии с существующими на этот счет положениями» (§ 28).

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 9
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 39 - 58

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

лалась для отзыва в различные педагогические учреждения. К этой схеме затем была прибавлена «схема занятий в трудовой школе I-й ступени»[1]) и «схема программы 2-го концентра II-й ступени».[2])

В чем же существо новой реформы, пока еще проэктируемой, но, вероятно, в недалеком будущем могущей стать официальной программой Наркомпроса? По крайней мере, новый «Устав Единой Трудовой школы» от 8 декабря 1923 г. почти дословно повторяет основное положение Н. Крупской.[3])

Обратимся к объяснительной записке Н. К. Крупской.[4])

В ней главное внимание уделено второй ступени, которая все время вызывает недовольство новых руководителей просвещения. Неоднократно уже становился вопрос о полном закрытии школы 2-ой ступени, как «цитадели буржуазных классов» и о замене ее «рабфаками».

Н. Крупская против такого прямолинейного решения. Она высказывается за сохранение 2-й ступени, при условии определенной и ясной цели, которая должна соответствовать пролетарскому государству. Средняя школа должна стать «массовой школой», а не служить просто подготовительными классами к высшему учебному заведению. Цель школы ею формулируется более подробно, чем в ранее упомянутом «методическом письме № 1». «Школа I-го концентра 2-ой ступени должна готовить к жизни: давать необходимые для жизни организационные и трудовые навыки, знания, которые нужны каждому для изучения специальности — какова бы она ни была, — для правильной организации своей личной жизни и для направления в правильное русло деятельности общественной». Для достижения этих целей школа должна, по мнению Н. Крупской, «порвать со всеми старыми традициями, выработать для себя совершенно иные программы, иные методы работы и проч.» На этот путь решительной реформы предлагает вступить автор

[1]) Напечатана въ № 3 журн. «На путях к новой школе» (ноябрь 1922) со ст. П. П. Блонского (стр. 3-5).

[2]) Приведена в ст. А. П. Пинкевича «К реформе второй ступени трудовой школы». Сборник «Просвещение» № 3. Петр. 1923, стр. 124-125.

[3]) § 32. «В основу работы школы кладется всестороннее творческое и практическое изучение трудовой деятельности людей и ее организации. Вся работа по ознакомлению с силами и явлениями природы, жизнью общества в настоящем и прошлом концентрируется около этого основного стержневого вопроса».

[4]) Н. К. Крупская. «Схема программы I-го концентра II-й ступени». — «На путях к новой школе» № 3 (ноябрь 1922), стр. 5-14.

«схемы». В основу программы должна быть положена объединяющая идея, вокруг которой группировалось-бы всё школьное преподавание и работа. Такой идеей-стержнем для школы I концентра II-й ступени является в проэкте «*изучение трудовой деятельности и ее организации*». Не трудно заметить, что здесь перед нами попытка приспособить к оффициальной идеологии идею комплексного преподавания. Мысль о синтезировании преподавания вокруг определенных тем, так что в процессе их обработки согласуются и переплетаются отдельные предметы преподавания, сама по себе не является для современного педагога, особенно дошкольника, столь революционной и пугающей. В том или ином виде мы с нею постоянно сталкиваемся и в теоретических построениях и даже в практическом применении. Весь вопрос в том, что выдвигается в качестве синтезирующей идеи и как проводится план школьной работы с применением комплексного метода. Вот здесь-то мы наталкиваемся в проэкте Н. Крупской с чистейшей утопией, в лучшем случае, в худшем — с экспериментом, который может искалечить целое поколение детей.

Сама идея комплексного преподавания в чистом виде вызывает среди педагогов осторожное отношение. Если для детей младшего возраста идея до известной меры уже сейчас себя оправдывает, то для преподавания со старшими в ней много спорного. Интересно, что редакция «Педагогической мысли», поместив на страницах своего журнала сочувственную статью о комплексном преподавании, сочла нужным сделать следующую оговорку: «Необходимо избегать чрезмерного увлечения вопросом и требуется определить пределы применения комплексного метода, установить правильное согласование цельного применения его в самых низших классах с заменой его «синтетическими темами», чередующимися с предметным курсом — в средних и твердым сохранением последнего — в старших. Иначе окажутся скомканными и оттесненными, потеряют единство, даже выскочат из курса существенные отрасли, вопросы и задачи знания».[1])

Н. К. Крупская выдвигает для всего 1-го концентра *одну* руководящую идею, которая должна сгруппировать вокруг себя все преподавание. Это — идея *человеческого труда*. При желании, конечно, можно истолковать идею человеческого труда так, что весь цикл предметов прежней общеобразовательной

[1]) «Педагогическая мысль» 1924. № 1, стр. 27.

школы окажется с нею связанным. Такое наприм. широкое истолкование дает этой идее А. П. Пинкевич в своей статье «К реформе второй ступени трудовой школы» [1]).

«Человек — как субъект трудовой деятельности, природа как ее объект, техника, как система способов воздействия на природу, наконец, организация трудовой деятельности людей в прошлом и настоящем — таковы, так сказать, главнейшие «предметы» новой программы. При этом «изучение человека» отнюдь не означает изучения его только с точки зрения физиологии и механики, как «человеческой машины», но означает и изучение его основных потребностей, в числе которых необходимо указать на искусство, которое, мы не сомневаемся, в государстве будущего займет на-ряду с трудом одно из главнейших мест. Или напр. изучение техники предполагает глубокое и *систематическое* изучение математики, без которой никакой техники существовать не может и т. д. и т. д.».

Конечно, в понимании Н. Крупской идея человеческого труда приобретает более узкое значение. Она очень быстро подменяется задачей «производственной пропаганды» в школе с одной стороны, воспитанием классового сознания — с другой. В связи с этим и вся схема приобретает уродливый характер. Но сначала о самом построении схемы.

Она устанавливает то содержание, которым должны овладеть учащиеся I-го концентра. Никакого подразделения материала по предметам, хотя бы примерного, не дается. Весь материал разбивается на три рубрики для каждого года обучения: I. Природа, ее богатства и силы. II. Использование этих богатств и сил человеком (трудовая деятельность людей). III. Общественная жизнь.

В основу программы каждого года преподавания положена определенная тема, которая должна в свою очередь связывать материал, проходимый в течение одного года.[2])

---

[1]) «Просвещение», № 3. Петр. 1923, стр. 117.

[2]) «Новые программы для Единой Трудовой Школы» отразили на себе эти основные идеи Гус'а. «Коренным новшеством в них», говорит Г. Зоргенфрей, «является проведение комплексного метода в распределении образовательного материала. Последний весь с кл. А. до выпускного строится вокруг трех понятий, по трем лозунгам: «природа», «труд», «искусство». Вокруг этих трех осей все вертится, но, кроме того, программа намечается по триместрам. Всякая предметность исключается, и преподавание для младшей, по крайней мере, ступени безусловно мыслится в одних руках. На второй ступени и отдельные предметы и отдельные их

Для того, чтобы показать, как мыслится эта группировка материала по темам, лучше всего предоставить слово самой г-же Крупской.

«В центре программы первого года (5-го класса) лежит сельско-хозяйственный труд и его организация, а также тесно связанная с ним добывающая промышленность. Соответственно этой основной теме мы подбираем и материал из области естествознания. В области общественной жизни мы для этого года берем основной темой — крепостное право, период, когда промышленность была развита очень слабо, и в центре стоял крестьянский земледельческий труд».

Уже здесь ярко проглядывает основная тенденция схемы — привить классовое понимание учащимся. Из всего исторического материала, например, выдвигается изучение одного крепостного права, так как на «этой теме легко показать деление на классы, классовую психологию и идеологию, особенно легко показать роль государства», как организации классового господства. Руководящей темой для второго года является обрабатывающая промышленность. В соответствии с общей тенденцией обществоведение сводится к марксистскому разбору с детьми капиталистического строя. В области наук о природе главное внимание уделяется физике и химии «в их приложении к промышленности». Третий год должен в идее подвести подростка к организационной работе, к умению самостоятельно разобраться в спорных вопросах организации труда. «В отделе трудовой деятельности людей и организации труда мы останавливаемся на организации труда в стране, на разнице между планомерной организацией и организацией, покоющейся на свободной конкурренции... Надо ставить перед ребятами ряд практических вопросов строительства и предоставлять им разобраться в них». В области естествознания неожиданно делается экскурс в прошлое — в изучение прошлого земли. В обществоведении дается «общая картина развития человечества от первобытного коммунизма до современного момента».

Было бы утомительно рассматривать всю схему в подробностях. Мы даем ее в приложении к статье, так что каждый сможет легко сделать выводы для себя в той области преподавания, какая его интересует. Прежде всего в ней бросается в

преподаватели как будто не исчезают совсем, но материал располагается по тем же комплексам, и отдельные части его преподаются в строгом согласии между собою». («Пед. Мысль». 1924. № 1, стр. 96.)

глаза многотемность и перегрузка материалом естественно-научным. А. Пинкевич, который попробовал вложить рекомендуемый материал в примерную таблицу часов, нашел, что на естествознание для первого года нужно минимум 17 годовых часов, ибо в этот год «втиснута большая часть химии, почти половина физики, вся ботаника и зоология и многое другое». Всего же на усвоение намеченного материала, если он вообще возможен к усвоению для 13-летнего подростка, потребуется по меньшей мере 50—52 часа!

В перегрузке естественно-научным материалом сказывается черта, присущая в известной мере вообще комплексному методу. «Комплексный метод часто невольно заслоняет человека природой (так он легче применяется), и природа в нем нередко раздробляется без меры. В культуре же материальные ее стороны отодвигают духовную работу человека, и крупнейшие сферы деятельности человечества бледнеют и затушевываются» *). Другая черта — полное устранение из программы целого ряда предметов, как то: родного языка и литературы, математики, географии, искусства, труда. Автор схемы ограничивается в примечании заявлением «схема... предполагает, что родной язык, математика, искусство, труд являются лишь средствами изучения данного материала», а в объяснительной статье г-жа Крупская дает указание такого рода «применительного прохождения» этих предметов. «Всё это, говорит она, должно быть вплетено в изучение вышеозначенных областей, например, преподавание литературы надо связать с обществоведением, с изучением классовой психологии, математику связать теснее с физикой, землемерием, обследованием и т. д.» Весьма показательно, что программа первой ступени вводит уже для 3-го года обучения «общее представление об Р.С.Ф.С.Р. и капитализме», но ни словом не упоминает литературу родного народа. Следовательно, выйдя из семилетки, юноша может оставаться полным невеждой в вопросах родного языка и литературы, ибо кроме лоскутных знаний применительно к «крепостному праву» и «борьбы с эксплуатацией» у него ничего не будет в голове. Не менее поражает отсутствие математики, как самостоятельного предмета. Совершенно основательно замечает А. Пинкевич по этому поводу: «математика не может служить только средством, в школе второй ступени нужно обладать математическими знаниями, и только по мере овладения

*) «Педагогическая мысль», 1924. № 1, стр. 27.

ими математика может быть применена в качестве метода. Более чем где-либо в ней есть логическая последовательность: без знания правил алгебраических действий никак нельзя пользоваться методом уравнений; не зная элементарных геометрических положений, нельзя перейти к стереометрии и тригонометрии и т. д. И сколько бы мы ее ни вводили, как метод, мы все равно пойдем по известному логическому пути, как бы составители «схемы» ни протестовали против «логики» и «системы». Это азбучные истины, которые почему-то недоступны нашим реформаторам».

Хотя в основе новой схемы лежит идея комплексного преподавания, но для авторов схемы видно неясно, в какой мере эта идея должна быть проведена в жизнь. Насколько можно судить по «методическому письму», по крайней мере для первой ступени имелось в виду полное устранение преподавания по отдельным предметам. «Экономия времени, правильный подход к детской психологии требует, чтобы преподавание на первой ступени велось не по отдельным предметам, а чтобы занятия велись так называемым комплексным методом, т. е. чтобы брались немногие темы, но прорабатывались всесторонне, чтобы работа над отдельной темой включала в себя занятия и по русскому языку, и по арифметике, и по географии, и по истории и т. п. Важно только, чтобы и в каждой теме труда человеческая деятельность явилась бы центром всей темы».

В отношении второй ступени столь прямого указания на устранение преподавания отдельных предметов нет. Скорее, есть косвенные показания в пользу того, что составители схемы не рискуют здесь окончательно вступить на путь последовательного проведения идеи единого комплекса. По крайней мере, в примечании к схеме сказано, что «схема не касается распределения предлагаемого материала по предметам», тем самым предполагая, очевидно, наличие отдельных предметов преподавания. А. Пинкевич, разбирая этот вопрос, приходит к выводу, что «составители схемы имеют ввиду нечто среднее — небольшое число предметов, построенных, как теперь принято говорить, по «аккордной системе» с тем, что прежние «предметы» будут проникать в новые, в виде «методов», как, наприм., математика». Такое неотчетливое представление методов преподавания у самих составителей схемы чрезвычайно характерно. Повторяется то, что уже было с идеей «трудовой школы», где так и не договорились, какую же трудовую школу

нужно строить. Сейчас новое увлечение «комплексным» методом, и снова та же беспомощность.

Самое страшное во всем этом, что у составителей, которые, к сожалению, не являются только безответственными прожекторами, а держат в руках власть управления народным просвещением, потеряно всякое чутье действительности.

Ведь прежде, чем проводить в жизнь новую программу, надо иметь кадр преподавателей, способных применить в жизни рекомендуемый метод. Даже при самом поверхностном взгляде на содержание схемы ясно, что таких преподавателей с энциклопедическими знаниями сейчас не существует, и надо создать новое поколение педагогов, специально подготовленных к выдвигаемой системе преподавания. Есть опасность, что вместо полуобразованных юношей, которых теперь выпускает советская школа, она станет готовить в жизни совершенно невежественную публику, с какими-то обрывками знаний, нахватанных в случайном порядке и без всякой системы. Развращающее влияние школы скажется и в том духе преданности новой власти, в которой схема старается воспитать школьников. Весь отдел «общественной жизни» ставит своей конечной целью сделать из школьника верного коммуниста. Никогда еще «буржуазная» школа не доходила до такой последовательной и прямолинейной системы превращения школы в орудие своего господства. Это приспособление школы к временной цели власти налагает особенно отталкивающий отпечаток на новую схему. Сочетание всё же известного педагогического достижения в виде идеи комплексного преподавания, пусть неприменимой в полном объеме, с примитивным использованием школы в целях своего господства — наиболее характерная черта новой схемы. Это смешение прогрессивной педагогической идеи, взятой, обычно, в ее крайней форме, с реакционной по существу задачей создания *классовой* школы вообще типично для советской педагогики *). И тут скрыт соблазн для западного педагога-реформатора, который за прогрессивной оболочкой не видит реакционной сущности советской педагогики.

27. VI. 1924.

А. Бем.

*) § 35 нового Устава Единой Трудовой школы гласит: «Вся работа в школе и весь строй жизни ее должны способствовать выработке в учащихся классового пролетарского самосознания и инстинктов...»

Приложения.

I. СХЕМА ЗАНЯТИЙ В ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ I-й СТУПЕНИ.*)

	РЕБЕНОК		Деревня	Городской квартал	Волость уезд	Город	МИР
Материал	Самосохранение.	Личные гигиенические навыки ребенка.	Гигиена общежития (в школе и в семье).		Санитария поселка		Общественная охрана здоровья в РСФСР и заграницей.
	Природа.	Времена года.	Окружающее человека культурные растения и животные.		Метеорологические наблюдения. Наблюдения над живой природой. Основные геометрические представления. Рациональный уход за растениями и животными.		Землеведение
	Труд	Домашний труд.	Непосредственно окружающая трудовая жизнь.		Хозяйство деревни.	Организация работ в мастерской, на фабрике; кооператив	Мировое хозяйство.
Навыки	Общество.	Элементарные социальные навыки.	Общественные учреждения (в деревне) (в районе).		Общее представление о РСФСР и капитализме.		Историко-культурные картины. Международное положение РСФСР и ее основные задачи.
	Речь	Навыки устной речи. Уменье читать и писать.	Развитие устной и письменной речи в пределах повседневных нужд ребенка.		Развитие речи в пределах бытовой жизни. Умение читать и конспектировать книгу. Элементарная орфографическая грамотность.		Навыки самостоятельного чтения. Устные и письменные рефераты.
	Математические.	Практика элементарного счета и измерения.	Устный и письменный счет в пределах 4-х действий над числами до 1000. Умение пользоваться мерами длины и веса.		Различные виды измерения.		Дроби. Метрическая система. Счетоводство.
Искусство		Свободное рисование. Лепка. Пение хором. Свободные игры.	Пение. Рисование (умение обращаться с материалом). Игры-Драматизация.		Пение (значительный репертуар). Рисование (техника).		Рисование с натуры. Организация праздников. Игры. Драматизация.

*) „На путях к новой школе". 1922. № 3, стр. 5.

(Исправлена после конференции О.П.У. от 3-X 1922).

СХЕМА ПРОГРАММЫ 1-го КОНЦЕНТРА 2 СТУПЕНИ *).

1-ый год 2-ой ступени.

I. Природа, ее богатства и силы.	*II. Использование этих богатств и сил человеком (трудовая деятельность людей).*	*III. Общественная жизнь.*
1. Руды, минералы, торф, каменный уголь. Места их нахождения в РСФСР. 2. Почва, ее состав. характер почвы в различных районах РСФСР. 3. Физика и химия, поскольку они нужны для понимания климата, химических изменений в составе почвы. для понимания жизни растений. 4. Наблюдения над климатом. Метеорология. Климат РСФСР. 5. Жизнь растения, зависимость ее от окружающих условий: тепла, света, воздуха, влаги, состава почвы. Распределение растительности по РСФСР. 6. Виды животных. 7. Человек, как член животного царства. Анатомия, физиология, гигиена.	Добывающая промышленность, ее виды и формы. Характер земледельческих районов РСФСР. Элементы обработки (состав почвы, ее структура, влажность, уход за растением). Способы влияния на них человека. Удобрения. Плодосмен. Орудия труда в сел. хозяйстве. Скотоводство. Мелкое и крупное хозяйство. Землемерие. Земледелие в Западной Европе и Америке. Результаты применения науки к земледелию. Обновленная земля.	Частная собственность на земле. Крестьяне и помещики. История России. Центральный пункт: раскрепощение крестьянского труда, крепостное право, условия раскрепощения. Борьба крестьян за землю и волю. Труд крепостной и труд наемный. Около этого основного вопроса надо сгруппировать все другие вопросы: вопрос о делении общества на классы, о государстве, как органе подавления трудящихся, о классовой идеологии и психологии. Тут надо говорить и о религии. Широко д. б. использована русская литература того времени. Вся русская история предшествующего периода д. б. использована лишь для оттенения вопроса — крепостного права. Раскрепощение труда на Западе. Великая французская революция. Рабство в Америке Борьба за раскрепощение.

2-ой год 2-ой ступени.

I. Природа, ее богатства и силы.	*II. Использование этих богатств и сил человеком (трудовая деятельность людей).*	*III. Общественная жизнь.*
1. Физика и химия в их приложении к промышленности. (Особое внимание в этом году следует обратить на машиностроение, вопрос о двигателях, на электричество).	1. Химическая и механическая промышленность. Ремесло, мануфактура, фабрика, Организация труда в ремесле, на мануфактуре, на фабрике. Развитие различных страслей про-	Капиталист. строй. Частная собственность на орудия производства. Деление на классы. Положение каждого класса. Государство при капиталистическом строе. Формы его. Идеология

*) Напеч. в журн. «На путях к новой школе», 1922, № 3, стр. 12—13.

2. Гигиена физического труда и труда умственного. Здоровый и больной организм.	мышленности в РСФСР. Развитие их в других странах. Обмен. Торговля. Транспорт. Производственный район, в котором находится школа. Производственные районы РСФСР. Мировой рынок. 2. Человек, как рабочая сила. Организация его труда, физического и умственного. 3. Охрана труда и здоровья рабочих.	буржуазии и идеология рабочего класса. Борьба труда и капитала. Международная солидарность рабочих. 48 год. Коммуна. I-й и II-й Интернационал. Империализм. Колонии. Империалистическая война. Капитализм в России. Пережитки крепостного права. Самодержавие. Борьба с самодержавием. 1905 год. 1917 год. Октябрьская революция. Что дала она рабочим и крестьянам. Конституц. РСФСР. III-й Интернационал.

3-ий год 2-ой ступени.

I. Природа, ее богатства и силы.	*II. Использование этих богатств и сил человеком (трудовая деятельность людей).*	*III. Общественная жизнь.*
Происхождение земли. Происхождение жизни на земле. Происхождение видов. Происхождение человека. Наследственность. Психология. Человек и общество.	1. Организация труда при капитализме (свободная конкурренция, растрата энергии). 2. Организация труда при коммунизме (планомерность производства). 3. От капитализма к коммунизму. Задачи строительства в РСФСР.	Прошлое человечества. Главные этапы развития человечества. Каждый этап должен быть охарактеризован со следующих сторон: производство труда, разделение труда в обществе на основе производства, общественные классы, взаимодействие между ними, борьба классов, организация классового господства. Идеология различных классов общества. Кончается этот курс указанием, куда идет общественное развитие в силу внутренних законов развития общества

Примечание: Схема программы говорит только о том содержании, которым необходимо овладеть учащимся на 1-м концентре 2-й ступени. О методах, о способах изучения перечисленного материала схема ничего не говорит. Конечно, предполагается, что ученики будут овладевать этим материалом путем наблюдений, самостоятельной проработки материала, что в широкой мере будут использованы методы экскурсионный, лабораторный, трудовой. Точно также тут не дается еще программа, дается лишь *схема* ее, которая должна лечь в основу программы. Еще меньше это конкретный план учебных занятий с расписанием часов. Нельзя давать общего обязательного учебного плана не только для всей России, но даже для определенной губернии. Учебный план должен быть ориентирован не только на материал, которым надо овладеть, но и на данный состав учащихся.

Точно также схема не касается распределения предлагаемого материала по предметам. Это уже будет дело составителей программы. Схема только предполагает, что родной язык, математика, искусство, труд являются лишь

средствами изучения данного материала. Как, в каких комбинациях они будут сплетаться с изучаемым материалом, это также дело составителей программы.

СХЕМА ПРОГРАММЫ 1-го КОНЦЕНТРА II-ой СТУПЕНИ.

(Измененная редакция).*

1-ый год 2-ой ступени.

I. Природа, ее богатства и силы.	*II. Использование этих богатств и сил человеком (трудовая деятельность людей).*	*III. Общественная жизнь.*
1. Физика и химия, поскольку они нужны для понимания климата, жизни растений. Почва. Почвы России. Наблюдения за погодой. Метеорология. Климат России. Жизнь растений, зависимость от окруж. услов. Распределение растительности по С.С.С.Р. Главнейшие типы животного царства и классы позвоночных животных, их строение и образ жизни.	1. Добывающая сельско-хоз. пром—сть, ее виды и формы. Характеристика земледельческих районов С.С.С.Р. Обработка и удобрение почвы. Орудия труда в с.-х. Уход за растениями. Культ. растения в с.-х. Скотоводство, птицеводство и т. п. Мелкое и крупн. хозяйство. Земледелие на Западе и Америке. Результаты применения науки к земледелию.	Крестьяне и помещики. Крепостное право. Борьба крестьян против помещиков. Дворянство и царь. Крымская война. Освобождение крестьян. Малоземелие и бесправие крестьян. Выкупн. платежи. Крестьянское и помещичье хозяйство. Союз рабочих и крестьян. Завоевание власти. Закон о земле. Борьба крестьян в Зап. Европе. Жакерия. Крестьянские войны. Великая Французская революция.

2-ой год 2-ой ступени.

I.	II.	III.
Физика и химия, поскольку они необходимы для понимания: 1) жизни животных и человека и 2) приложения этих наук к промышленности (машиностроение, двигатели, электричество и т. д.). Руды, горные породы, минералы, ископаемое топливо. Место их нахождения в С.С.С.Р. Технические растения и животные. Человек, как член животн. царства. Анат. и физ. человека. Гигиена труда. Здоровый и больной организм.	Добывание руд. минералов и ископаемого топлива. Химическая и механическая промышленность. Ремесло, мануфактура. Фабрики, организация труда в ремесленной мануфактуре, на фабрике. Развитие различных отраслей промышленности в С.С.С.Р. и других странах. Районирование С.С.С.Р. Технология продуктов с.-х. Антропогеография. Человек, как рабочая сила. Охрана труда и здоровья рабочих.	Рабочие и капиталисты. Наемный труд и капитал. Частная собственность на средства производства. Положение рабочего класса. Союз дворян и капиталистов. Ограниченная монархия. Республика. Капитализм. Конкурренция. Борьба труда и капитала. Далее, краткая история рабочего движения кончая вторым Инт. Стачечная борьба. Проф. объед. Полит. партии. Капитал в России. 1905 и 1917 г.

---

*) Приводится в несколько сокращенном виде по тексту А. Пинкевича («Просвящение». 1923, № 3, стр. 118, 122, 123).

3-ий год 3-й ступени.

I.	II.	III.
Строение вселенной. Астрономические наблюдения. Строение вещества. Происхождение и история земли. Учение об изменчивости и наследственности организмов. Учение об искусственном и естественном отборе (в связи с этим учение о сортах с.-х. животных и растений), селекция и выведение новых сортов. Эволюция растительного и животного царства. Происхождение человека.	Хаос в общественной организации труда при капитализме, непроизводительная растрата производительных сил. Планомерное хозяйство страны при коммунизме. Роль учета. Рационализация производства. Советский строй как переходный от капитализма к коммунизму.	Развитие капитализма. Тресты. Мировой рынок. Империализм. Война 1914 г. Разруха и революция в России. Временное правительство. Октябрьская революция. Советский строй. Сов. Конституция. Отличие от парлам. республики. Диктатура пролетариата. Пять лет ее. III интернационал и грядущая мировая революция.

СХЕМА II-го КОНЦЕНТРА II-ой СТУПЕНИ *).

Четвертый год второй ступени.

I.	II.	III.
История развития ест.-историч. наук. Главнейшие этапы, расширявшие власть человека над силами природы и способствовавшие овладению ее богатствами.	История труда.	Главнейшие этапы в развитии человечества.

Пятый год второй ступени.

I.	II.	III.
Очередные задачи в деле использования природных богатств и сил природы С.С.С.Р.	Научная организация труда.	Переживаемый исторический момент. Международное положение. Значение Советской России для международного движения. Задача Советской власти в деле перестроения общественного уклада. Роль профсоюзов и партии.

*) Напеч. в редакции, приведенной А. Пинкевичем («Просвещение», № 3, стр. 124—125).

О новой школе в Австрии.

(Два доклада, прочитанные по-французски в Русском Педагогическом Кружке в Праге 15 и 22 февр. 1924 г.)*)

II. Государственные интернаты.

I.

Стремление приблизить ребенка и школу к жизни является само по себе большим шагом вперед, особенно если вспомнить, что речь идет о народной школе. Еще с большими достижениями встретимся мы, когда познакомимся с воспитательными интернатами в Вене, и примем в расчет перегруженность прежней программы школы второй ступени и неудовлетворительную подготовку оканчивавших ее учеников. Даже сама молодежь, говорит д-р Румель, директор Брейтензее, восставала против тяжелого авторитарного воспитания и преждевременной специализации, так решительно отвергнутой д-ром Редди, в результате чего и явилось учреждение первой школы нового типа (Аббатсхольма)**). Эта система преждевременной специализации была как бы правом государства определять профессиональные стремления детей, распределяя их по разным школам (реальным, классическим и т. д.). Печальное время и бедные дети! Надо глубоко все это почувствовать, чтобы понять ту радость, которую испытываешь при посещении новых воспитательных интернатов. Отрадно сознавать, что где-то есть сотни детей, не захваченных железными тисками государства, а имеющих возможность свободно развивать свои способности.

---

*) См. «Рус. Школа за руб.», № 7.

**) Под «новыми школами» (école nouvelle) автор, следуя А. Ферьеру, разумеет возникшие за последние 20 лет реформированные частные школы, первым образцом которых была учрежденная д-ром Редди школа в Аббатсхольме. Сюда относятся и французская École des Roches, немецкие Landerziehungsheim'ы д-ра Литца в Ильзенбурге и Гаубинда Виккерсдорф Винекена, английская Бидэльская школа и др. — *Ред.*

Каково же устройство этих интернатов? Что поражает прежде всего, — это большая роль, отводимая физическому воспитанию и гигиене тела. Елизавета Дункан, американка, руководительница известной школы умственного и ритмического воспитания в Потсдаме, говорила мне, что, осмотрев школы Европы и Америки, она вернулась в Вену, чтобы еще раз посетить эти интернаты, так как, по ее мнению, они побили рекорд физического воспитания, чистоты и гигиены. И я согласен с ней. Я видел, как мальчики, встав в 6½ час., наскоро надев брюки и еще протирая глаза, бежали в парк, где, построенные по классам в 30 человек, они, голые по пояс, проделывали в течение ¼ часа гимнастику, после чего быстро проходили под душем, (принимая его на тело, но никак не на голову); затем дважды мыли мылом все тело и чистили зубы, проделывая все это в присутствии руководителя и под непосредственным наблюдением классного старосты. Они не стыдятся полной наготы, к которой привыкли и которая, по свидетельству Редди, не есть нечто более безнравственное, чем оголение до половины (положение, блестяще подтвержденное на мальчиках в школе Аббатсхольма). Дети сами убирают свои кровати, которые проветриваются в течение всего утра. После полудня, до и после уроков, происходят разные спортивные игры, главным образом игры в мяч. Остающийся досуг употребляется на такие полезные упражнения, как садоводство, уход за маленькими животными и т. д. Одни идут пилить дрова «ради удовольствия», говорят они, или же возиться со своими «милыми» пчелами. Другие, следуя художественному влечению, рисуют с натуры акварелью. И не редкость видеть в большом парке **Wiener Neustadt'a** группы обнаженных, загорелых юношей велосипедистов или «бегунов» из школы.

Во всех интернатах принята новая естественная гимнастика, основанная на датской системе и на французской системе **Joinvill'я***). Упражнения для развития гибкости и выносливости про-

*) Преимущества, психологические и евгенические, этой естественной гимнастики в фазе довозмужалости и возмужалости состоят в том, что она рассматривает физическое развитие не количественно, имея в виду атлетические упражнения, а с точки зрения качества: каждое упражнение рассматривается в его органических функциях и согласно биологическим особенностям. Каждый урок естественной гимнастики (по методе **Streicher-Gaulhofer и Joinvill'a**) начинается приведением в действие всего организма путем ходьбы и движений более или менее ритмичных совершаемых со все возрастающей энергией, с целью сделать суставы более гибкими, облегчить координирование движений, усилить постепенно функции

изводятся в интернатах ежедневно. Между прочим, на ежегодных городских больших состязаниях в спортивных играх и легкой атлетике из четырех интернатов, пальма первенства достается почти всегда ученикам Либенау, т. е. тем, которые применяют только естественную гимнастику.

Каждый вечер в 8 часов ученики повторяют всю утреннюю процедуру. Можно сказать, что это верный способ дать стране здоровое и мужественное население. В простых серых из бумажной материи одеждах с короткими брюками, с открытыми воротами рубашек, с бронзовым от загара и свежего воздуха телом, они напоминают по гармоничности своего развития, античные тела. Несомненно, что и дух этих детей народа, вечно поглощенных общественно полезными заботами или же художественным творчеством, не может не быть здоровым и бодрым.

Педагогическая организация интернатов столь же проста, как и хозяйственная. Возьмем для примера расписание дня в Брейтензее. Он очень напоминает программу «новой школы». Радость наша возрастает еще более при мысли, что эта школа заменила прежнюю школу-казарму. Доброе семя хорошо всходит, а это и есть то семя, которое с верою посеяли **Reddie, Lietz, Démolin и Ferrière**. Всякий раз, как я посещал этот сад в Брейтензее, мне казалось, что я нахожусь в Аббатсхольме или Гаубинда.

После быстрого туалета дети завтракают в 7 ч. 40 м. (это режим летний, я был там в мае). От 8 до 10 идут уроки, затем длинный перерыв в 20 минут; вторая серия уроков от 10 ч. 20 м. до 12 час.: в 12 час гимнастика или пение до 1 часу, когда ученики идут стлать постели и убирать дортуары. В 1 ч. 25 мин. обед; затем свободные спортивные игры или другие занятия до 3-х час. От 3-х до 4 ч. 45 м. — третья серия уроков, практических: руч-

---

дыхания и кровообращения. Каждый урок оканчивается возвращением к покою, даются упражнения убывающей энергии: медленная ходьба, длительные дыхательные упражнения до восстановления нормального дыхания и кровообращения. Урок состоит из упражнений в прыжках, беге, лазаньи, равновесии, борьбе, жонглировании двумя мячами, а также из подвижных игр — состязаний. Как видно, это прежде всего урок развития гибкости и воспитание дыхания, без предварительного определения и фиксации всех движений, которым предоставляют совершаться согласно взаимодействию мускулов и кровообращения, чтобы не нарушить жизненного ритма. Эти привлекательные уроки имеют целью приучить учеников к жизни уравновешенной согласно законам биологии, равно как к чувству личной физической ответственности и к повиновению естественным законам.

ные работы в саду для младших; лаборатории, мастерские, кузницы — для старших; уход за курами, утками, гусями, кроликами. свиньями и пчелами. После чая в 4 ч. 45 мин. для всех учеников без исключения занятия по классам с 5 до 7-ми час. вечера, но не в классных комнатах, а в примыкающих к ним студиях. Вечерняя еда в 7 час.; после нее игры, чтение и т. д. до 8 ч. 30 мин. (если в школе нет кинематографа, спектакля, или же если нет поездки в город). В 8 ч. 30 мин. осмотр обуви, чистка обуви и гашение света. Лишь бледное пламя ночников бросает свет на белые кровати, в которых после дня, одновременно домашнего и учебного. такого разнообразного и полного, сны должны быть особенно хороши.

В дортуаре для младших, где все, кроме двух албанцев, католики, — совершается вечером общая молитва, читаются Отче наш, Богородица и Верую. Все занятия (кроме естественных наук. т. е. физики, химии, а также рисования и ручного труда), происходят в классной комнате, примыкающей к дортуару, куда ученики приходят по «классам» т. е. группами в 30 человек. Каждая группа-класс имеет свои 4 сообщающиеся комнаты: дортуар с 30-ю кроватями, уборную с душами, классную комнату с 30-ю стульями и большими столами. В интернате парты, как символ авторитарного и механического преподавания, заменены свободной скамьей, символом свободного обучения, «самоуправления», взаимопомощи, подвижного класса и активного метода творческого труда. К классу примыкает студия — комната для свободных занятий, нередко декорированная и убранная цветами. Здесь ученики готовят уроки, читают и играют в любимые игры. Это тот «домашний очаг» (home), где собираются дети одного возраста. Даже работы ручные, художественные и садовые производятся группами в 30 человек. Наконец, рядом помещается комната воспитателя-руководителя группы. Воспитатель иногда дает уроки, но главная его обязанность руководить рекреационной, домашней и гигиенической жизнью ребенка, сопровождать детей в экскурсии, в театры, направлять работы в саду, руководить чтением и т. п. Часто он читает детям вслух.

Школьное самоуправление в полном смысле этого слова в интернатах еще не введено. Имеются только общие собрания учащихся старших четырех классов, на которых совместно с учителями обсуждаются разные общие вопросы общественного и педагогического характера, а также школьная «классная община», где ученики, одни или совместно с учителем, обсуждают интересующие

их практические вопросы. Из этих органов, пока носящих еще совещательный характер, должно с течением времени развиться более полное самоуправление, зачатки к которому имеются уже и сейчас.

Большинтсво учеников Брейтензее уходят в субботу вечером домой и возвращаются в школу в понедельник утром. В других же интернатах, расположенных в деревне, дети остаются в школе всю неделю. Школа Брейтензее представляет собой совершенный тип окраинной школы: она расположена достаточно далеко от центра для того, чтобы ребенок мог быть в правильной воспитательной среде и пользовался бы свежим воздухом. С другой стороны она расположена достаточно близко к городу, и это дает возможность ребенку регулярно погружаться в атмосферу своей семьи, столь нужную его уму и сердцу.

В каждом интернате кроме главного директора есть еще директор по учебной части и директор по воспитанию. Таким образом, работа делится на три части и идет прекрасно, так как связанные общей целью и преследующие общий идеал директора помогают друг другу. Учителя почти все экстерны, а воспитатели все живут в интернате. Кроме воспитателей и директоров в каждом интернате живет пожилая дама «мать дома», как называют ее дети. По вечерам она обходит все классы, беседует с детьми, утешает кого нужно, ласкает их, читает вслух и т. п. Женское влияние для мальчиков необходимо. При каждом интернате имеется лазарет, где работают постоянно две фельдшерицы и школьной врач, временами же еще дантист и окулист.

Что касается до школьных занятий, то дело обстоит так. — Первые два года программа обучения для всех детей одинаковая. После двухлетнего пребывания в школе, в 12—13-ти летнем возрасте, родители совместно с учителями решают на основании выказанных детьми способностей вопрос о том, какой из двух языков — французский или латинский — будет ими изучаться. Все же остальные предметы продолжают быть одинаковыми для всех. *) Еще через два года, т. е. в конце I-ой ступени, когда ученику 14—15 лет, происходит основное разделение. С одной стороны, к прежде изучавшимся языкам прибавляется английский или греческий; с другой стороны, происхо-

*) См. прим. **) на след. стр.

дит распределение учеников, согласно их способностям, на три группы по трем интернатам*):

1) Интернат гуманитарных предметов с древними языками. таковым является Брейтензее; 2) интернат преимущественно математических, естественных и технических предметов, с лабораториями; 3) интернат, в центре которого стоит немецкий язык и родная культура. — Сюда направляют учеников, которые не проявив способностей к языкам, в то же время более склонны к изучению наук гуманитарных и философии, чем наук естественных и технических.

Кроме обязательных предметов имеется еще ряд предметов факультативных. Таким образом все преподавание опирается на великий принцип доминирующих детских интересов. Оно идет навстречу запросам ученика, и, имея целью подготовить его к социальной жизни, предоставляет ему с самого начала возможность выработать свой собственный путь творческой работы.

При изучении родного языка темы для письменных работ всегда выбираются в рамках естественных и самостоятельных детских интересов, соответствующих каждому возрасту. Школа стремится пробуждать социальные и национальные чувства одновременно с чувствами эстетическими. Одним из средств к обогащению детского языка служит детский театр. При изучении латинского языка столь же большое место отводится теме,

*) Каждый воспитатель ведет класс в течение 4-х лет, с I-го до IV-го кл. и таким образом настолько знакомится с детьми, что может в конце четвертого года дать правильный совет в отношении устройства их дальнейшей судьбы.

**) Вот программа первых четырех классов, общая для всех интернатов Вены:

	I класс	II класс	III класс	IV класс
	10—12 л.	11—12 л.	12—13 л.	13—14 л.
	чел.	чел.	чел.	чел.
Закон Божий	2	2	2	2
Латинский язык } по выбору	—	—	6	6
Французский язык } по выбору	—	—	5	5
История и география	4	4	4	4
Естествознание и химия	2	2	2	2
Физика	2	2	2	2
Арифметика и геометрия	4	4	4	4
Рисование и история искусства	4	4	3	3
Ручной труд	4	4	4	4
Физические упражнения	3	3	3	3
Пение	2	2	2	2

как и выполнению, с тою целью, чтобы ребенок мог не только переводить авторов, но вести беседу с учителями и соучениками на какую-нибудь тему. Напр., при посещении монастыря ученик должен свободно понимать даваемые приором объяснения. При изучении французского языка пользуются картинами, мимикой, ритмикой и детским театром, чтобы облегчить понимание небольшого рассказа, легкого текста, а также помочь устному или письменному выражению ребенком его собственной фантазии. При изучении истории стараются дать ребенку не перечень имен и годов, но уяснить развитие исторической жизни и дать понять каждую эпоху и цивилизацию при посредстве биографий, народной поэзии, чтения первоисточников и исторических поэм, путем посещения музеев и т. д. В средствах недостатка не бывает, если только выйти из рамок рутины. Иногда художественный рассказ служит лучшим источником и отправным пунктом истории, чем историческое повествование как таковое. При изучении географии производятся метеорологические и астрономические наблюдения, топографические, картографические, ботанические и зоологические работы. Описания путешествий, коллекции и т. п. помогают ребенку создать себе живое представление о родной стране и о других странах.

Занятия ручным трудом, а иногда и уроки географии, представляют настоящую лабораторию, в которой каждый из учеников наблюдает, сравнивает, ассоциирует.

В естественных науках начинают с анатомического и физиологического изучения детского тела. Изучение развития нормального тела облегчает ребенку понимание гигиены. Полезнее знать физиологию сердца и легких человека, чем курицы или амфиоксиса.

Садоводство, разведение животных, гербаризация в ботаническом саду школы, групповые занятия с микроскопом являются большой помощью при научном образовании. После изучения тела человека изучают домашних и диких животных, а затем садовые, полевые и горные растения. Наконец, в IV-м классе происходит изучение неорганической химии и даются первые понятия о геологии и минералогии. Это — настоящая школа действия: здесь происходит самостоятельное и непосредственное наблюдение, свободная обработка и экспериментальное исследование.

Если существуют детское искусство и детская гимнастика,

то также существует и детская физика, которая должна предоставлять ребенку (как напр. в Брейтензее, где уроки физики всегда происходят в лабораториях) возможность свободно и постепенно переходить, при помощи опытного учителя, от грубого эмпиризма к научному методу, от дифференциации, к концентрации, считаясь при этом с этапами биогенетического развития. Нельзя требовать от ученика отвлеченного мышления, невозможного и абсолютно ненужного, когда речь идет о ребенке 11—12 лет, у которого интересы чрезвычайно разнообразны и чисто конкретны.

В математике, как мы уже говорили, касаясь основных школ*) требуется самостоятельное решение задач, встречающихся в действительной жизни. Производятся упражнения быстрого счета на открытом воздухе, а также измерения расстояний в парке. В общем, ученики реагируют очень быстро в случае удачно поставленной математической задачи.

Что касается рисования, то я заметил в нескольких интернатах сильное влияние экспрессионистского метода Чижека. Орнамент, которым несколько злоупотребляли до войны, теперь уже отошел на второй план, на первом же — стремление к творчеству и толкование природы. Что касается изучения перспективы, то оно начинается только в IV-м классе.**) В интернатах придерживаются того взгляда, что необходимо очень рано развивать у детей вкус, и поэтому их окружают не произведениями искусств, недоступными еще их пониманию, но более простыми вещами: разными растениями, цветами, иногда красивой мебелью, примитивными деревянными предметами в основных цветах с наивными цветными изображениями, расписанными крестьянами Штирии. Всюду видно желание освободиться от прежней рутины, от прежних антипедагогических предрассудков, основанных на незнании психологии ребенка, и от старой академической точки зрения, следуя которой обучение начиналось с выработки совершенной техники и твердо установленных правил, — что совершенно не биологично и что мешает свободному выражению детьми своих впечатлений.

Занятия ручным трудом и искусством имеют ввиду лучшее вооружение ребенка для жизни. При помощи ручного труда и

*) См. *Русская Школа за рубежом*, № 7.

**) Подробности можно найти в моей книге, которая появится в печати в текущем году: «Новое общественное воспитание» (Единая и активная школа).

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 9
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 59 - 78

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

искусства, любовь к которым вызывается естественными желаниями ребенка строить, рисовать, представлять, заниматься ритмикой, танцевать, петь, фантазировать, — дети легко приобретают способность сосредотачиваться, контролировать себя, сохранять душевное равновесие и живость ума, которые являются необходимыми для всякого знания и продуманного действия.

Ученики венских интернатов поют на три голоса. Они организуют также оркестры, которые можно услышать три раза в год. Иногда происходят опыты музыкальной композиции единичной или коллективной. Один из учеников дает легкую тему, его товарищ самостоятельно записывает мелодию, т. к. с биологической точки зрения единственный способ изучить искусство это возможно больше упражняться в нем. И здесь опять таки отнюдь не необходимо начинать с теоретической и технической выучки. Все искусства идут рука об руку, и нет никакого основания не поступать с музыкой и танцами так же, как поступают с живописью и рисованием.

В интернатах внимательно следят за физическим развитием детей; их естественное стремление к движениям контролируется врачами. Очень ценно то, что это медицинское наблюдение особенно практикуется при приближении возмужалости, чтобы в нужный момент предупредить как переутомление сердца и легких, так и нервной системы.

Благодаря вмешательству и воздействию врачей в интернатах были запрещены некоторые спортивные и атлетические упражнения, как напр. футбол. Непосредственные наблюдения, которые производят школьные врачи над всеми детьми, живя среди них, принимая участие в их играх, зорко следя за их усилиями и расходованием энергии, дополняют их лабораторные данные получаемые с помощью рентгенирования, исследования мочи, крови и т. д., и позволяют не только отмечать признаки утомления, но и предупреждать их и устранять. В этом направлении сейчас работает несколько врачей.

II.

После того, как мы познакомились с общим устройством всех интернатов, отметим в каждом из них наиболее интересные начинания.

Интернат *Брейтензее,* который находится в центре рабочего предместья, напоминает казарму, украшенную снаружи воен-

ными скульптурами. Когда посетителю говорят, что в этом огромном, однообразном здании он увидит счастливых и самостоятельных детей, он с трудом может поверить вам. Стрельбище, плацдарм, манеж были преобразованы в площадку для игр, пруды и огороды. В Брейтензее происходит отбор самых способных кандидатов, кончающих низшие школы и осенью держащих вступительные экзамены. Общие интеллектуальные способности оцениваются при этом с помощью практических тестов. Значение тестов для определения степени умственных способностей нередко оспаривают на том основании, что умственные способности не поддаются точному безошибочному измерению при помощи лабораторного метода, нет еще и точных и общепризнанных определений умственных способностей.

В Брейтензее метод тестов применяется исключительно для определения общих интеллектуальных способностей. Исходным пунктом при этом является взгляд, что школьная успешность сама по себе не дает еще никакой уверенности в правильной оценке умственных способностей, так как умственные способности — только один из факторов школьной успешности. Оценка последних поэтому должна быть восполнена с помощью психографии. Для этого необходимо, чтобы вопросы, предлагаемые детям в этих тестах, были, насколько возможно, чужды обычных школьных приемов и чтобы они относились главным образом к способностям судить, логически и критически мыслить, наблюдать рассуждать и изобретать, а не исключительно к памяти. Необходимо также, чтобы испытания были по возможности разнообразны, чтобы выявить разные виды умственных способностей. Тесты Брейтензее стараются главным образом исследовать способность к сосредоточенному вниманию и общее развитие ребенка в связи с речью, а также способность к рассуждению и к логике. Следствием этого являются две категории тестов: тесты суждения и речи и тесты логики и счета. Они состоят из двух испытаний письменных и двух же испытаний устных на темы языкового и арифметического характера. Письменные испытания сводятся к описанию картинки, которую дают ученику, и к изложению этой картинки по памяти. Письменное испытание по математике состоит в решении задачи над целыми числами. Особенность этого испытания состоит в том, что ученик сам должен поставить и решить задачу; ему дают данные, и он сам должен сделать, что может, с помощью этих данных.

Устное испытание в *родном языке* состоит 1) в непринужденном собеседовании с учеником о его семье, о его играх и т. п., 2) в чтении короткого рассказа, по возможности сильно захватывающего, который ученик должен потом пересказать. Это тест *памяти,* который состоит одновременно из того, чтобы понять и применить это понимание. Другой устный тест *по логике* состоит в том, чтобы найти связь между словами, написанными на карточках, как напр.: яблоко, негр, молоток, молоко. туфля, солнце, вишня, огонь, жук, вода, шляпа, клещи. Для этого теста ученик получает несколько бумажек, на которых написано по одному слову. Он выбирает бумажки, слова которых имеют между собою связь. Отметим также тест *наводящих слов;* он измеряет скорость, с которой возникают вызванные некоторыми словами серии представлений или картин в уме испытуемого субъекта. Так напр. слово «река» вызывает в голове ребенка ряд представлений: рыба, лодка, мост, шлюза, русло, камни, устье и др. Наконец, тест *заполнения:* ребенок получает печатную бумагу, на ней написаны неполные фразы, в которых нехватает отдельных слов: эти слова должны быть быстро найдены и вставлены учеником.

Что касается устного теста *математики,* то он состоит, как и письменное испытание, в решении трех задач. От ученика требуют не простого решения задачи, что было бы обыкновенным школьным экзаменом, но и объяснения тех вычислений, которые им произведены, указания хода задачи, а также устный счет. Это очень помогает учителю оценить память ученика на числа.

Не следует покидать Брейтензее , не посетив мастерских художественных работ. Каждый класс проводит в этих мастерских четыре часа в неделю. По словам детей этого времени слишком мало. Без материальной помощи родителей эти работы были бы невозможны. Дети начинают с картонажных работ и клейки из цветной бумаги, некоторые же из них делают даже большие фризы, наклеивая на громадные картоны фигуры или пейзажи из цветной бумаги, которые они вырезают без предварительного рисунка.

После целого года свободной композиции дети начинают лепить из глины: либо зверей и растения, либо исторические и фантастические сцены. Им предоставляется большой простор, как в композиции реальных сцен, так и в юмористических. Позднее, в 12 лет, они делают тот же род работ, но уже из де-

рева, а кроме того они упражняются в переплете своих книг и тетрадей. В Брейтензее преподавание ручного труда носит скорее художественный характер, чем практический, что заставляет некоторых посетителей и инспекторов обвинять его в потворстве диллетантизму. В Брейтензее однако полагают, что каждый ребенок, одаренный эстетическим чутьем, должен уметь владеть всякого рода материалом: деревом, картоном, глиной и бумагой; он должен уметь непосредственно выражать свою детскую душу, проявляя при этом исключительно свою добрую волю. В школьном возрасте, кипучая инициатива ребенка проявляется в области ручного труда в пределах его сил и способностей в связи с развитием его ловкости в обращении с самыми различными инструментами. С их помощью он выявляет в художественных формах как внешнюю природу, так и свой внутренний ритм. Все это имеет важное значение: во 1-х, как естественная затрата биогенетических инстинктов и как интеллектуальная способность приспособления, и, во 2-х, как скрытая подготовка к современной жизни, впоследствии же как подготовка к определенному ремеслу и профессии.

Покинем теперь Вену и отправимся во *Фрауенкирхен,* приблизительно в 15 кил. от столицы. Главное здание интерната во Фрауенкирхене имеет такой же военный характер, как и интернат в Брейтензее. Дух этой школы мне показался удивительным. Там директор, старший воспитатель и мать дома стремятся создать общими усилиями вокруг своих 350 учеников семейную и трудовую обстановку, которая мне очень напомнила духовную атмосферу Гаубинда д-ра Литца, отличающуюся духом солидарности и общественности.

Это единственный интернат, где все сотрудники школы, начиная с директора Вальце, настоящего отца семейства, и кончая самым скромным преподавателем, все без исключения завтракают в общей столовой со своими учениками.

После того, как самими учениками будут переделаны пристройки интерната, во Фрауенкирхене предполагается устроить тип школы-павильона, состоящей из отдельных домов. Это будет еще не скоро, так как ученики делают все сами: стены, окна, замки и т. д. Надо видеть в кузнице и в столярной мастерской эту тяжелую работу, производимую детьми, чтобы понять, что может сделать энтузиазм молодежи, когда ей предоставляется пол-

ная самостоятельность, и когда руководители умеют овладеть сердцами учащихся.

Другая характерная черта Фрауенкирхена — это культивирование сельских праздников, которые происходят на лужайках, причем приглашаются и окрестные жители. Тут и верховая езда по-крестьянски, обильные кушанья, очаровательные тирольские и штирийские танцы, крестьянские местные песни, сельские балы, национальные костюмы, мальчики в национальных костюмах, кожаных штанах и зеленых чулках, цветы и ленты, рожки и барабаны.

Наконец, стенная живопись, которая сделана детьми во всех дортуарах, составляет настоящее сокровище творческого детского воображения. Как только у детей есть минутка свободного времени, они смешивают краски и влезают на лестницы, чтобы работать либо над обширными декоративными фризами, либо над обоями, которые они перед тем слегка набрасывают углем непосредственно на стене. Ничто не скопировано; вся эта коллективная работа самостоятельна и оригинальна. Каковы сюжеты этих фризов? На одних стенах — лесные сказки и легенды; в коридорах — рыцарские турниры; далее в дортуарах — фантастические шествия, украшенные орнаментами.

От Фрауенкирхена до Винер-Нейштадта линия железной дороги пересекает бесплодную равнину, которая простирается между венгерской границей и горами Винервальда. От станции Винер-Нейштадт сворачиваешь в длинную улицу и вдруг на повороте за последним домом видишь укрепленный замок с подъемным мостом, — настоящий папский дворец в Авиньоне. Это интернат *Винер-Нейштадт*. Сначала замок герцогов Бабенберг, затем императорская резиденция, где умер имп. Максимилиан, наконец, политическая тюрьма до царствования Марии Терезии. Эта императрица в конце концов преобразовала его в Военную Академию, — Сен-Сир бывшей Австро-Венгерской монархии. После падения монархии в 1918 г. этот замок-дворец превращен в самый большой интернат республики.

Звонит колокол, призывая учеников в столовую. И в этой, некогда пышной обстановке, ходят теперь взад и вперед группы мальчиков, одетых в простую, серую одежду. Вокруг укрепленного замка и его стен, украшенных скульптурой и гербами, раскинут громадный парк со столетними деревьями, с красивыми цветниками и многочисленными фонтанами. В левой части этого гран-

диозного парка, вокруг живописных прудов, в которых плавают лебеди, ученики занимаются садоводством и посадкой деревьев.

Кроме двух главных начинаний, т. е. свободного рисунка и ручного труда, о котором мы говорили выше, необходимо отметить еще выделку книг для слепых; группа учеников изучила шрифт и при помощи специальных инструментов производит на гофрированной бумаге несколько книг в год, посылаемых в Вену в приюты для слепых. Кроме того в интернате Винер-Нейштадта дети проявляют большую заботу о птицах парка, они по очереди кормят их, устроив для этого убежища в дуплах деревьев. Корм они ежедневно приготовляют сами.

В интернате Винер-Нейштадт дети сами устроили метеорологическую станцию; каждый день один из учеников отмечает температуру воздуха в 9 час. утра, в полдень и в 6 час. веч. и выводит кривую, отмечает барометрическое давление, степень влажности, количество осадков, облачность, направление и силу ветра. Проэктируется также оборудование астрономической станции.

В области музыкального образования детям также предоставлена большая инициатива. После года или полутора лет занятий иногда получаются очень удачные опыты музыкальной композиции. Ученики Винер-Нейштадт очень избалованы в музыкальном отношении; каждые три дня несколько преподавателей и воспитателей импровизируют на органе в часовне св. Георгия (частная часовня школы). Вообще музыка играет огромную роль в жизни учеников, она благоприятствует развитию чувства солидарности, в то же время пробуждает способности и оживляет творческую силу, как в хоровом пении, так и в оркестре и игре на органе. Благодаря упомянутым выше упражнениям в органной музыке, в этом интернате постепенно создается традиция свободного и оригинального творчества. — Экспрессионистская живопись Чижека нашла здесь благоприятную почву для самостоятельного развития. В этой области дети достигли поразительных результатов; на одной выставке детских работ в виде эпиграфа под одной замечательно красивой детской симфонической картиной было написано «Жемчужина творческого выражения. Вот что может достигнуть ребенок, когда он имеет счастье избегнуть школьного обучения рисованию».

Я не буду касаться вопроса о том, завладеет ли принцип Чижека, уже увлекший большинство преподавателей-художников этих интернатов, всеми преподавателями государственной школы.

Но я утверждаю, что уже и теперь в интернате Винер-Нейштадт есть много детей, главным образом сыновей крестьян и мелких чиновников, которые во время уроков рисования работают совершенно самостоятельно и обнаруживают большие способности к творчеству. Они раскрашивают большие белые листы бумаги красками, приготовленными ими самостоятельно в химической лаборатории. Сказки, легенды, портреты, реальные жизненные или юмористические сцены — весь этот детский репертуар проходит перед нашими глазами. Если у ребенка возникают какие нибудь сомнения или огорчения в процессе его творчества, или ему что-либо не удается, преподаватель с большой осторожностью вмешивается в его работу, стараясь разрешить его сомнения и внушить ему большую уверенность в самом себе. Все это делается учителем без всякого насилия, так как самостоятельное творчество детей есть зеркало их души, отражающее степень их зрелости и глубины их характера. Я сейчас еще вижу перед собой ученика, гармонично развитого (он, как утверждал врач, не пережил еще кризиса возмужалости), который как только получал краски или цветную бумагу, начинал самостоятельно выражать свой внутренний жизненный порыв, получалась совокупность вторичных цветов поразительной гармонии, что-то похожее на симфоническую поэму, с бесконечно нежным светом. И это делал мальчик, ничего не знавший о теории цветов.

Возможно, что при методе Чижека особенно выигрывают одаренные ученики, которым предоставлено развиваться самостоятельно, без всякого принуждения и школьной рутины, ученики же не имеющие художественного чутья остаются в стороне. Но и для последних экспрессионистический рисунок в красках очень полезен для воспитания, как средство психологического исследования. С другой стороны принцип Чижека служит для ученика способом избавиться от чувства страха (являющегося самым большим врагом всякого творчества) и позволяет ему выражать свои субъективные впечатления, развивая то, что уже в нем заложено. Даже если сила выразительности у ребенка слаба, он все же становится художественно независимым. Счастливо избегая художественных условностей и школьной рутины, ребенок приобретает понимание формы и красок, а также некоторое артистическое чутье, которое он уже никогда не утратит, даже не уделяя в будущем ни минуты занятиям искусством.

В Винер-Нейштадте метод преподавания ручного труда про-

тивоположен методу преподавания рисования. Ученики работают группами в 4—5 человек; они изготовляют предметы первой необходимости. Здесь главную роль играет не импровизация и фантазия, как в Брейтензее, но точность и отчетливость в работе, урегулированной строгими правилами и традициями. Это уже чистый реализм, а не символизм и диллетантизм Брейтензее, тут стремятся главным образом к солидной и хорошо сделанной работе. Книга в Брейтензее переплетается художественно, но может быть непрочно, в Винер-Нейштадте же главное внимание обращено на прочность; в Брейтензее это работа любителя, в Винер-Нейштадте — работа профессионала. Какая из этих работ больше подходит мальчику школьного возраста?

Тот же принцип проводится и в садоводстве. Теоретические уроки по садоводству происходят зимою, но как только наступают теплые дни, дети работают в саду, чрезвычайно методично и рационально. Винер-Нейштадт единственный интернат, где на преподавание садоводства смотрят так же серьезно, как и на другие уроки, и где садоводство является предметом специального преподавания под руководством дипломированного специалиста-агронома. Мало по малу при разумном руководстве левая часть колоссального парка превращается учениками в большие огороды, которыми пользуются для хозяйственных нужд школы, в ботанический сад и в опытную станцию новых методов сельско-хозяйственной культуры. Так напр. культура хлеба по китайской системе чрезвычайно интересует детей, удивленных тем, что одно зерно дает от 25 до 40 колосьев и от 1800 до 2500 зерен.

В Винер-Нейштадте предполагается также основание земледельческой школы с 2-х годичным курсом и ремесленной школы, где ученики-ремесленники будут проходить 3-х годичный курс и один год практических работ, во время которых они будут изготовлять предметы из кожи и художественные игрушки.

Наконец, последний интернат *Либенау в Штирии*. Чтобы посетить его, надо проехать Земмерингское ущелье и выйти на станции Грац, столице Штирии. От станции надо итти по большой сельской дороге между фруктовыми садами. Дорога делает крутой поворот и открывается высокая кованная решетка, окружающая двор: это и есть интернат Либенау, о прелести и красоте пейзажа которого я слышал уже не раз. Здание представляет собою красивый охотничий замок, стиля барокко. Франц-Иосиф купил его в 1854 г. для того, чтобы приспособить его под кадетский корпус.

Теперь же это семейный интернат, расположенный среди поэтической природы; в нем только низшие четыре класса средней школы, где директор, преподаватели и ученики живут тесной и братской жизнью.

В этом интернате есть несколько специальных начинаний, как напр. участие учеников в работах на ферме, в сборе фруктов, в приготовлении хлеба для школы, в разведении кур, в культуре овощей, выращиваемых по современным методам (специальность директора), преподавание географии при помощи лепки, вырезания и проэкционного фонаря; «уроки концентрации», на которых учитель родного языка в определенные сроки школьного года сочетает воедино все предметы, которые он приводит к одному внутреннему центру; но главный интерес Либенау заключается в естественном преподавании гимнастики, связанной с театральным представлением. Благодаря г-ну Веберу, специалисту-новатору, энергичному и оригинальному человеку, становится наконец возможным говорить об Jugendturnen, чисто детской естественной гимнастике. Он приспособляет каждое упражнение (я видел это только в Либенау) к самостоятельному воображению и ритмическому творчеству своих юных учеников. Это одновременно упражнение мимики, пластики и естественной ритмики, состоящей из упражнений, которые дети импровизируют на темы, данные учителем или же сочиненные ими самими. При этом учитель всегда согласуется с соответствующими возрасту детскими интересами.

Наивные и живописные темы физических упражнений берутся из жизни природы, из жизни домашних и диких животных, из жизни первобытных и диких людей, из детского репертуара, легенд, сказок, происшествий и фантазий. Это увеличивает во много раз творческую радость и легкость упражнения. Центральный интерес этих упражнений должен соответствовать центральному самостоятельному интересу ребенка, отвечая биогенетическим этапам его развития; к телесным упражнениям маршировки, бега, прыжка, развития гибкости (которые, может-быть, скучны сами по себе) должны присоединяться инсценировки, которые придают самостоятельный интерес этим упражнениям и пробуждают самостоятельное творчество в области мимики и ритма.

Вот несколько тем Либенау. Их роль состоит в том, чтобы пробудить при помощи самостоятельного воображения инстинкт творчества у детей и позволить, следовательно, свободно развивать им свои движения. Учитель дает темы, стараясь возбудить творческое воображение детей так, чтобы оно проявилось в физи-

ческом движении, которое приобретает при этом психологическое значение.

Например; для выпрямления спинного хребта дается детям тема: вы — рыбы; для гибкости шеи: вы — китайцы, и вы делаете приветствия по-китайски; вы — индейцы, вы садитесь на лошадей, вы скачете на одном месте, вы бежите рысью, вы пускаетесь галопом, неприятель спрятался в лесу, внимание! вы ползете, как индейцы и т. д. Или вот еще другие темы, которые я выбрал среди огромного репертуара этой обновленной детской гимнастики: вы — носильщики, вы заводите автомобиль, вы выгибаете спину, как ваша кошка, вы — лягушки, вы — звонари, вы — зайцы, воробьи, пантеры, велосипедисты; вы бьете в барабан, вы танцуете как китайцы, вы сидите, как иоги Индии, изображая собою лотос, вы дышете, как хамелеон и т. д. Я должен ограничиться этими примерами. Все это дети очень любят. Чтобы увеличить естественным образом их жизненную энергию, надо уметь, как в Либенау, порой увлечь их воображение фантастикой и химерами.

Инспектора интернатов, все признали, что ежегодный приз в виде лаврового венка, почти всегда получаемый учениками Либенау, обязан главным образом этой чрезвычайно самостоятельной, интенсивной и естественной детской гимнастике.

Вывод, который естественно напрашивается у всякого, кто наблюдает очерченное выше реформационное движение, можно формулировать словами Руссо и Песталоцци: самоценность детства, право его на автономию.

Все, что происходит в венских интернатах, служит иллюстрацией этой мысли. Реформационное движение в школах началось и не остановится до тех пор, пока ребенку не будет предоставлена возможность полного и гармонического развития его подлинной индивидуальности при помощи естественного воспитания, которое одно может подготовить его к жизни.

Значение венских интернатов заключается главным образом в том, что идея эта проводится наконец в жизнь в больших общественных, даже государственных школах. «Новые школы» начинают отныне обслуживать не отдельных только привиллегированных детей, но тысячи детей без различия классов; нестесненные искусственными рамками банального и уродливого однообразия, школьной рутиной и тираническим обучением, дети эти могут развиваться самостоятельно и свободно в естественной, здоровой и красивой обстановке.

Jean Dupertuis.

О преподавании физико-математических наук в русской средней школе.

Статья III.[1])

О преподавании Геометрии.

> «В геометрии, быть может в большей мере, чем в каком либо ином математическом предмете, изучаемом в средней школе, представляется возможность достижения всех целей преследуемых преподаванием математики... Если бы среди этих задач, осуществляемых при помощи изучения геометрии, надо было бы сделать выбор, то мы признали бы наиболее выдающимися целями преподавания ее — **развитие** пространственного воображения и воспитание привычки мыслить активно и отчетливо».
>
> *Дж. В. А. Юнг*[2]).

При обсуждении вопроса о рациональной постановке, в смысле выбора и обработки материала, преподавания геометрии возникает целый ряд отдельных вопросов, мнения по которым и до настоящего времени к сожалению не вполне сходятся у различных математиков-педагогов.

К числу этих вопросов относятся, как главные:

1. С какого времени и в какой форме начинать преподавание геометрии, т. е. вопрос о так называемом *подготовительном* или *пропедевтическом курсе геометрии*.

2. С чего вообще начинать преподавание геометрии, — с планиметрии, за которой, по совершенном ее окончании, отдельно следует стереометрия, как это принято спокон веков, или, основываясь на психологии и фактическом «опыте жизни» ученика, обучение геометрии следует начинать со стереометрии и в дальнейшем вести преподавание геометрии, не разделяя ее резко

---

[1]) См. «Русск. Школа за руб.», № № 4, 5—6.

[2]) Проф. Дж. В. А. Юнг «Как преподавать математику» 1923 г. стр. 194.

на планиметрию и стереометрию, а переплетая их вместе; — это вопрос о так называемом *фузионизме в геометрии.*

3. О более тесном соединении геометрии с другими отделами математики, особенно о сочетании геометрии с алгеброй и тригонометрией.

4. О *«задачах на построение».*

5. О *геометрическом черчении* и о *начертательной геометрии.*

6. О возможности и может быть необходимости ознакомления учеников средней школы с основными хотя бы идеями *неэвклидовой геометрии.*

7. О введении, как обязательного курса, в программу средней школы *Аналитической геометрии.*

8. Укажу еще на вопрос о преподавании *тригонометрии,* а именно преподавать ли ее, как отдельный самостоятельный предмет, как принято до сего времени, или же более тесно связать ее с геометрией, преподавая ее просто как один из методов решения ряда геометрических задач; — теорию же тригонометрических функций *(гониометрию)* включить в курс алгебры, в учение о функциях.

Вот главный ряд вопросов, связанных с программой геометрии в средней школе.

Рассмотрим их каждый в отдельности.

1. О подготовительном или пропедевтическом курсе геометрии и о геометрическом черчении.

Вопрос о желательности и даже необходимости начинать занятия по геометрии не с 3-го и даже 4-го класса, как это практиковалось и до сих пор еще практикуется во многих наших школах, а с первого если не приготовительного класса, вопрос, вызвавший в свое время так много споров, надо считать в настоящее время окончательно решенным в положительном смысле. И если в настоящее время еще и обсуждается этот вопрос, то обсуждение ведется не в плоскости — нужен или не нужен подготовительный перед настоящим курс геометрии, а в плоскости выяснения того, какой придать ему характер.

Даже такой казалось бы определенный противник геометрической пропедевтики как проф. М. Симон, который заявляет: «Второклассник еще слишком молод, чтобы заниматься действительно научной геометрией, а ненаучная геометрия есть зло; . . . Поэтому я еще раз предостерегаю против замены четвертого урока

обучения счету во втором классе одним уроком геометрической пропедевтики»[1]), в то же самое время и до этих фраз и после них неоднократно говорит именно о пропедевтическом курсе геометрии; считая в одном месте, что таковую роль исполняет геометрическое черчение[2]), а в другом месте он прямо говорит: «весь курс третьего класса я рассматриваю как пропедевтику» (стр. 52). Излогая свою программу курса геометрии в 3-м классе, он снова называет этот курс пропедевтическим (стр. 192) и придает ему совершенно отличный от дальнейшего формального курса экспериментальный характер.

Таким образом по существу дела разногласия между специалистами нет. — Подготовительный курс геометрии должен быть, как необходимое введение к последующему научному курсу.

Когда же его начинать и какой характер он должен носить?

И тут в сущности разногласия нет. Можно говорить не о различных мнениях, а лишь об оттенках одного и того же по существу мнения.

Начинать занятия с детьми геометрией надо возможно раньше; занятиям этим надо придавать характер возможно более конкретный, без всяких формальных доказательств, без заучивания чего либо наизусть. Занятия геометрией надо соединять с обучением счету и другими предметами, особенно природоведением и географией. Могущественным и вспомогательным средством при этом является черчение. Никаких учебников здесь не нужно. Здесь если и должны быть руководства, то для учителя, но не для ученика.

Вот в сжатой форме то, можно сказать, общее мнение по этому вопросу, которое сложилось у всех выдающихся математиков-педагогов.

Для иллюстрации сказанного приведем несколько примеров.

«Конкретная геометрия в той или другой форме должна входить, как постоянная составная часть, в занятия по арифметике с самых первых лет обучения. Переход к точным доказательствам должен быть не внезапным, а постепенным . . . Конкретная, или конструктивная геометрия может способствовать этому формированию мышления. Было бы ошибкой пренебрегать этой стороной преподавания . . ., говорит проф. Юнг.[3])

---

[1]) Проф. М. Симон «Дидактика и методика математики», стр. 52.

[2]) «. . . черчение, в первом и втором классе является подлинно настоящей пропедевтикой для геометрии» стр. 52

[3]) Проф. Дж. В. А. Юнг, — «Как преподавать математику», стр. 197.

Особенно горячим сторонником коренной реформы в преподавании геометрии и возможно более раннего начала еще в детском саду занятия геометрией является Ш. Лезан, тесно связывающий подготовительные занятия геометрией с геометрическим черчением. «Подобно тому как арифметике предшествует практика счета, также было бы полезно, чтобы геометрии предшествовало практическое рисование»[1]) и далее. «Первое обучение геометрии должно начинаться, как и обучение практическому счету, с детьми, которые начинают учиться читать и писать, и вестись в форме черчения... фигур, которыми надо воспользоваться чтобы познакомить детей с геометрической номенклатурой, *не давая никаких определений,* и с большим числом геометрических фактов» . Играясь, дитя легко подготовится к строгим занятиям геометрией. «Ничто не мешает пополнять эти занятия сведениями из стереометрии». Ш. Лезан вообще большой сторонник рационально поставленных таких предварительных математических полузанятий-полуигр, и в другом своем сочинении он говорит[2]), что при таких занятиях дети «в 11 лет при средних способностях, будут знать и понимать математику лучше, чем $^{9}/_{10}$ наших бакалавров, и, что особенно важно, приобретут охоту приступить к серьезному ее изучению и найдут в нем удовольствие».

Известный немецкий реформатор преподавания математики проф. ф. Клейн[3]) в своих «Vorlesungen», разбирая специально вопросы преподавания геометрии, говорит, что для всякого совершенно ясно что при преподавании геометрии нужно иметь в виду «психологический момент» и одна и та же вещь должна быть конечно представлена различно шестнадцатилетнему юноше и десятилетнему мальчику. «Что касается специально геометрии, то в школе всегда прежде всего надо обращать внимание на конкретное представление и только мало по малу вводить в обучение логический элемент».

Конкретность преподавания геометрии на первой ступени обучения ей подчеркивается и Ф. Энрикесом[4]). «Преподавание

---

[1]) C. A. Laisant. «La Mathematique. Philosophie. Enseignement». 2 edition. Paris 1907. Глава «Enseignement de la Geometrie» стр. 185—187.

[2]) Ш. Лезан. «Начатки математики» (вне всякой программы) посвящается друзьям детей. 1902 г. стр. VI.

[3]) F. Klein. «Elementarmathematik vom höheren Standpunkta aus». Tei III. Geometrie. Leipzig. 1913. стр. 455—456.

[4]) Цитирую по имеющемуся у меня переводу на польский язык: F. Enriques. «Zagadnienia dotyczace Geometrji Elementarnej. Tom I. Krytyku podstaw». Warszawa 1914, стр. 19—20.

геометрии экспериментальной и методической, соответственно разработанной, является наилучшими на первой ступени обучения и вполне отвечает потребностям начальной школы». И только «на следующей ступени обучения хорошо дополнять этот метод методом рассуждений».

Особенно хорошо выяснен характер этого предварительного курса геометрии нашим русским педагогом-математиком, много поработавшим над вопросом преподавания математики в начальной и средней школе, *А. Р. Кулишером*. В предисловии к своему «Учебнику геометрии» он говорит, что подготовительный курс геометрии должен отличаться и от так назыв. «предметных уроков» по геометрии и от «кратких систематических курсов» геометрии. Вторые представляют собою совсем не подготовительный, а скорее повторительный курс, а что касается первых то «тут *недооценивается* или, что еще чаще бывает, не принимается в расчет присущая каждому нормальному ребенку *способность* и *потребность* к выполнению посильных *умозаключений*». — Самый характер и цель подготовительного курса он определяет так: «Подготовительный курс геометрии (иначе называемый *пропедевтическим)* имеет целью выяснение стороны того мира, в котором ребенок живет, растет и будет действовать. На достижение этой цели (важной для *формирования всего* духовного *склада* будущего взрослого человека) может быть направлена и деятельность чувств ребенка и его наклонность к воспроизведению и комбинированию того, что воспринято чувствами, и его способность к *посильным отвлечениям*. Такого рода занятия могут быть начаты в соответственной форме задолго до школы, но во всяком случае, (*как то полагают сторонники* подготовительного курса геометрии) не должно быть упущено время учащимися в возрасте от 8 до 13 лет, так как немаловажную роль играет здесь обращение внимания ребенка на соответственные стороны окружающего его мира не подолгу, но в течение достаточно *продолжительного периода*». И дальше, — «в подготовительном курсе должно быть соблюдено *равновесие* между познавательной *деятельностью чувств* ребенка и *работой его мысли, истолковывающей воспринятое. В достижении этого равновесия* вся трудность и весь залог успеха работы преподавателя»[1]).

Таким образом становится совершенно ясным не только желательность и полезность, но и совершенная необходимость поз-

[1]) А. Р. Кулишер. «Учебник геометрии». Берлин 1922 г стр. 7—8.

готовительного курса геометрии. Но курс этот должен быть составлен особенно обдуманно и проведение его в жизнь является особенно ответственным для преподавателя. В нем должна быть, если можно так выразиться, схвачена и реализована главная цель всего преподавания геометрии — развитие пространственного представления и воспитание привычки мыслить реально, отчетливо и активно. В нем не должно быть ни планиметрии, ни стереометрии, в нем должно быть пространство и в этом пространстве *физические* тела, *физические* фигуры, линии, точки. В нем не должно быть доказательств, в нем должна быть интуиция, знаменитое индусское «*смотри*». В качестве пособий при прохождении этого курса будет целый ряд предметов: палки, разной длины веревки, шары, кубы, столбы, «сахарные головы», «фунтики», в большом количестве бумага чистая и в клетку, цветные карандаши и краски, чертежные линейки, циркуль, треугольники, транспортиры, архитектурные рисунки и картины и т. п. — Все эти пособия будут здесь играть совершенно особую роль: шар, куб, палка и т. д. будут тут служить не совершенными моделями соответствующих отвлеченных геометрических представлений, а наоборот, знакомясь с этими физическими предметами, как таковыми, с их формой, размерами, расположением в пространстве, ребенок постепенно, сам того не замечая, ничего не определяя, ни доказывая, ни заучивая, вырабатывает в себе основные геометрические представления о теле, поверхности, линий, прямой, точке. длине, площади, объеме и прежде всего о трехмерном пространстве, что так необходимо не только для последующих его систематических и формально логических занятий геометрией и математикой вообще, но и для всего его обучения, для всего его интеллектуального развития.

В этих, с *внешней стороны совершенно не систематических*, часто *весьма подвижных* играх-занятиях, он познакомится не только с *номенклатурой*, но выработает *ясное представление о геометрических протяжениях*, но и попутно докажет целый ряд *теорем*, но докажет не путем сухо формальных логически строго последовательных, для ребенка же часто неестественно искусственных и нудных, отбивающих охоту к учению рассуждений, а сам собою *увидит* («смотри») их в живой интересной конструкции или рисунке, часто в игре.

Могущественным средством обучения здесь явится чертеж, рисунок, т. е. так наз. *геометрическое черчение*. Но и в чертеже

будет большая разница на этой и последующей, формально логической, ступени занятий геометрией. Там чертеж служит лишь для графической иллюстрации мысли, он фактически всегда часто грубо неправильный и только *мыслится правильным*[1]), — здесь же как раз обратно, чертеж есть само геометрическое представление, сама теорема и потому он должен быть особенно тщательно и правильно выполненным. — Для яркости, *физической рельефности* чертежа очень полезно его расцвечивание разноцветными карандашами (красками).

Рисунок может быть, и это особенно желательно, составлен не только в карандаше на бумаге, но и при помощи палок и веревок на полу, на земле, а также весьма полезны рисунки (без карандаша или с последующими обведенными карандашом), получающиеся путем сгибания бумаги[2]).

Начинать эти занятия надо, как указано выше, возможно раньше, еще до школы; у нас, при нашей обычной системе классов, с приготовительного класса. Когда к третьему или четвертому классу, т. е. после минимума трех лет подобного рода занятий у ребенка накопится достаточно богатый геометрический материал, а ум его к 12—13 годам разовьется уже настолько, что будет не только способен, но и начнет проявлять охоту к систематическим, достаточно логическим умозаключениям, можно сделать первую попытку к логической систематизации всего добытого предыдущей игрой-работой материала, к формальному выводу некоторых наиболее важных и *уже хорошо ученикам фактически известных* теорем и таким образом еще из первой ступени школы выпустить ученика с высшей степени жизненным и формально достаточно законченным геометрическим образованием. И я не сомневаюсь, что, при правильной постановке дела, такие ученики действительно «будут знать и понимать математику (а не только одну геометрию) лучше чем $^{9}/_{10}$ наших абитуриентов, имеющих аттестат зрелости, и, что особенно важно, приобретут

---

[1]) Хотя и здесь следует обращать внимание на возможно большую, если можно так выразится на логическую правильность чертежа, указывая ученикам какие могут быть внешне правильные, а по существу ложные «доказательства» при неправильных чертежах. В этом отношении, в качестве иллюстрации хороши так наз. «математические софизмы», напр., что «все треугольники равнобедренные», что «окружность имеет два центра» и т. п.

[2]) См. напр. весьма интересную книжку: С. Роу. «Геометрические упражнения с куском бумаги». Перевод с английского. Издание «Mathesis», Одесса 1910 г.

охоту приступить к серьезному изучению и найдут в нем удовольствие».

2. О фузионизме в преподавании геометрии.

Вопрос о фузионизме в геометрии в сущности уже разрешен предыдущими соображениями о необходимости введения предварительного курса геометрии и о характере его.

Исходя из основной цели обучения геометрии, — развить в ученике пространственные представления; исходя из необходимости придать геометрии жизненно-конкретный характер; помня, что в основе своей геометрия есть наука опытная и потому физическая, в широком смысле этого слова, в преподавании которой надо исходить из «фактов» и лишь постепенно переходить к отвлечениям и «упрощениям», что для учащихся часто является как раз *усложнением;* — мы неминуемо придем к тому, что обычное школьное деление геометрии на резко различные «планиметрию» и «стереометрию», при котором начиная изучение геометрии с первой, в течение ряда лет ни слова не говорится о телах и пространстве, стереометрическое изучение которого производится наскоро в течение одного неполного учебного года (обычно в VI классе), — что такое разделение геометрии является искусственным, совершнно не правильным с методической точки зрения и ведущим в результате к самым печальным последствиям.

Всякий кто внимательно всмотрится в оканчивающего среднюю школу абитуриента без труда заметит, что перед ним «существо двух измерений». Оканчивающие нашу среднюю школу, как правило, не способны представлять себе тела в пространстве; чертеж, дающий пространственные соотношения, представляет для них непреодолимые затруднения; они мыслят все «плоско». Не представляют исключения из этого общего печального правила даже и «хорошие математики». Эта неразвитость пространственных представлений сказывается не только на слабом понимании стереометрии, на больших затруднениях связанных с решением маломальски сложных стереометрических задач, но и на изучении других предметов. Так напр. ученики VIII класса, изучая космографию, представляют себе «небо» совершенно плоско и расположение и движение светил в трехмерном пространстве совершенно недоступно их представлению. Это упрощенное «плоское» отношение к окружающему миру, конечно печально сказывается и на

деятельности будущего техника и инженера. — Автору настоящих строк, в его многолетней технической деятельности, приходилось часто сталкиваться с поразительным неумением лиц, с так наз. законченным техническим образованием «читать» т. е. рельефно представлять себе пространственные чертежи, особенно мало-мальски сложные. — Причина этого печального явления коренится в неправильном преподавании геометрии прежде всего, в неиспользовании надлежащим образом геометрического черчения и в отсутствии в курсах большинства школ хотя бы начал «Начертательной Геометрии».

Уделение бо́льшего времени изучению стереометрии делу не поможет. Надо в корне изменить все расположение материала. *В основу преподавания геометрии должна быть положена стереометрия, с нее надо начинать.* От тел, представляющих реальность, надо постепенно переходить к поверхностям и линиям, в природе не существующими и существующими только в нашей мысли. Я, конечно, не хочу сказать, что надо принять порядок, обратный существующему, т. е. сначала изучить всю стереометрию, а затем заниматься планиметрией. Это было бы совершенно нелепо и неосуществимо. Я хочу сказать, что начав с ребенком занятия геометрией с изучения действительно встречающихся в природе различных тел, *надо затем вести занятия по планиметрии и стереометрии параллельно, переплетая их. Ученик должен все время быть в трехмерном пространстве.* Планиметрия тогда будет не самодавлеющей, как теперь, ни с чем не связанной и искусственно сложно построенной научной дисциплиной, а только естественным упрощением геометрией тела служащим для изучения тех пространственных представлений, в которых два или одно измерение существенного значения не имеет. — Пусть лучше ученик мыслит круг и треугольник некоторой толщины, чем мыслит пространство плоским[1]). В пользу такой обработки материала определенно высказывается Ф. Клейн[2]), но особенно горячим его сторонником является Лезан. «В продолжении целых столетий, можно сказать со времени греческих геометров, обучение геометрии ведется у нас по очень утомительному и совершенно не рациональному методу»[3]). Указывая на тенденцию последних лет к определенному

[1]) См. интересные рассуждения о «Натуральной геометрии» в II томе «Энциклопедии элементарной математики» H. Weber и J. Welstein. Кн. 1 «Основания геометрии». Стр. 23 и след.

[2]) Ф. Клейн. Цитир. сочин. стр. 5—6, 457 и сл.

[3]) К. А. Лезан. «Начатки математики», стр. 148.

реформированию преподавания геометрии, он, как на первого застрельщика в этой области, указывает на профессора Дижонского университета *Шарля Мерэ* (Ch. Méray), книга которого «Новые элементы геометрии» — (1874 г.) «в которой изучение плоскости и пространства ведется одновременно», совершила по его мнению, революционный переворот (une veritable revolution pedagogique) в преподавании геометрии. Той же точки зрения придерживается и проф. Юнг[1]): «Было бы чрезвычайно полезно, если бы изучение геометрических тел и развитие в учениках пространственного воображения, начинающееся на уроках арифметики ... не обрывалось бы затем сразу, как теперь у нас ... Не следует допускать чтобы пространственные образы, с которыми ученики уже освоились, испарялись из ума». — Советуя изучать планиметрию исходя из тел и их сечений, Юнг затем, говоря о новой тенденции в преподавании геометрии, — «на деле переплести теорию геометрии на плоскости с теорией геометрии в пространстве», замечает: «Хотя проведение занятий по этому плану еще не получило широкого распространения, тем не менее успешных результатов этого опыта нельзя не ждать без интереса».

Даже осторожный проф. М. Симон, не решаясь, за неимением достаточного опыта, переработать программу согласно фузионистских требований, по существу соглашается с ними: «В методике геометрии является теперь злободневным вопрос, следует ли и впредь придерживаться строгого разделения планиметрии и стереометрии, или же надо совершенно изменить учебные планы в духе полного их сочетания. По существу я согласен с Лория, что теперешнее обособление следует отбросить, так как ограничение наглядного представления школьников двухмерной плоскостью искусственно и идет в разрез с трехмерностью реального мира. Но так как я еще не имею опыта в этом направлении, то свою дидактику геометрии я строю на теперешнем обособлении»[2]). Это последнее добавление почтенного автора совершенно непонятно и не вяжется с предшествующими мыслями.

Таким образом разногласия по этому вопросу по существу нет и тут приходится говорить лишь о различиях в отношении одной и той же по существу мысли, а не о различии во взглядах. Остается только пожелать скорейшего проведения этих взглядов в жизнь, практика которой внесет, конечно, необходимые коррективы к теоретическим соображениям.

---

[1]) Проф. Д. Юнг. «Как преподавать математику» стр. 212.

[2]) Проф. М. Симон. Цитиров. сочинение стр. 159.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 9
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 79 - 98

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Первый шаг на дороге оффициального введения в программы правительственных школ фузионистского метода был сделан в Италии в 1900 году, где новые правительственные программы разрешали им пользоваться «однако после того, как будут изучены вопросы, находящиеся в первых трех книгах Евклида»[1]). — Во Франции принципы «метода Мерэ» были введены в программы средних школ в конце 1905 года, «только имя автора этого чудесного метода даже не было упомянуто»[2]).

Давно пора в русских средних школах ввести преподавание геометрии по этому методу[3]).

3. О более тесной связи геометрии с другими отделами математики.

Резкое разделение математики на отдельные науки и установившееся спокон веков преподавание в наших школах этих отдельных «предметов», совершенно друг с другом не связанных, составляет также одно из слабых мест, наших школьных программ и школьной практики. Обособленность различных отраслей математики в наших школах настолько сильна, что часто даже в одном и том же классе разные математические «предметы» преподаются разными учителями. Особенно часто это бывает в отношении тригонометрии, как раз того предмета, который совершенно не имеет оснований быть выделенным в особый предмет.

С таким положением вещей, подрывающим в основе единство математического метода и тем ослабляющего действие математики как главного орудия умственного развития учащегося, борятся все наиболее видные представители нашей науки. У каждого из авторов, неоднократно мною цитировавшихся, можно найти совершенно ясно выраженное и много раз повторяемое определенное требование, — не отгораживать китайской стеной математические предметы друг от друга, а наоборот пронизывать преподавание одного предмета методами другого: Арифметику и алге-

[1]) Проф. М. Векки. «Характеристика главнейших руководств по геометрии, вышедших в Италии за последнее пятидесятилетие». Дополнение к книге проф. Юнга, стр. 260.

[2]) Лезан. Цитиров. сочинение, стр. 149.

[3]) Осуществлен этот фузионизм в геометрии отчасти и в программах польких школ, издания 1922 г.; в них же введен и пропедевтический курс геометрии, особенно развит отдел проэктивной геометрии. Интересно отметить также, что тригонометрия у них включена отчасти в геометрию, отчасти в алгебру.

бру вести при помощи графиков и конструкций, геометрию при помощи формул и уравнений.

Я не буду приводить соответствующие выдержки, которых можно найти сколько угодно, тем более, чт мысль эта должна считаться уже общепринятой. Позволю себе только процитировать одно место из Лезана, пишущего на языке, в котором существует даже термин «Les Mathématiques», указывающий на существование якобы многих математик.

«Математика одна. От самых начальных элементов до наивысших своих теорий это есть единая гармонически развивающаяся наука. Вместо того, чтобы увеличивать число коморок, в которых располагают ее отдельными тщательно разделенными малыми отраслями, следовало бы обратно, позаботиться, особенно в преподавании математики, о том, чтобы сохранить характер полного единства науки, при большом разнообразии в применяемых ею способах исследований»[1]).

Математика одна, ее метод один, это — метод «функциональной зависимости»; способы же исследований различны. Мысль эта общепризнана, хотя в жизнь проходит очень медленно, с трудом; особенно у нас. Наряду с новейшими нашими учебниками (Долгушина, Слетова, Лебединцева), оффициальными все еще являются такие алгебры, где нет ни одного рисунка и такие геометрии, где очень мало формул, почти нет уравнений, глава о приложении алгебры к геометрии в зачаточном состоянии и в то же время почти нет конструкций, а все только «объяснительные чертежи». Такая геометрия очень мало развивает, приучая к неправильным «идеализируемым» рисункам, притупляет чувство конструктивной полности и не дает ни малейшего представления о единстве математического метода.

А между тем «задача обучения — овладение методом науки»[2]). И эта задача обучения, при наших программах и способах их осуществления коренным образом нарушается.

В этом отношении надо ввести коренную реформу. Оставляя удобное деление школьной математики на отрасли — предметы, надо: 1) Во первых свести их всего к трем — *Арифметика* (учение о числе, его свойствах и действиях над ними), *Алгебра* (учение о функциях с начатками анализа и учение об уравнениях) и *Геометрия* (обыкновенная, проэктивная и аналитическая). 2) В каждой

---

[1]) C. A. Laisant «La Mathematique», стр. 224.

[2]) С. И. Гессен. «Основы педагогики», стр. 224.

из этих отраслей пользоваться помимо ей собственно присущего метода, методами двух других. Не только график, который должен господствовать в алгебре, но и конструктивный геометрический чертеж должен быть такой же неотъемлемой принадлежностью курса арифметики и алгебры, как и геометрии. С другой стороны в геометрии должен быть развит отдел приложения алгебры к геометрии, методы аналитической геометрии надо вводить возможно раньше и развить отдел алгебраическо-геометрических исследований. Учение же функциональной зависимости должно пронизывать арифметику, алгебру и геометрию в равной мере. Полезно ряд одних и тех же теорем выводить в геометрии, алгебре и арифметике методами присущими каждой из этих отраслей математики.

Я на уроках в VIII классе часто на вопросы учеников: «что сейчас будет», отвечаю «алгебро-тригонометро-геометрия, т. е. математика». Мои ученики, зная, что есть отдельные отрасли математики, оперирующие каждая по преимуществу своим ей специально присущим методом, знают в то же время, что каждая из них с большой пользой пользуется также методом другой отрасли и что нет «математик», а есть «математика».

4. О задачах на построение, о геометрическом черчении и о начертательной геометрии.

Мне уже немного приходится прибавить к тому, что сказано по всем этим вопросам выше. Имея в виду основную цель обучения геометрии — развитие пространственного представления, — мы неминуемо придем к утверждению колоссального значения в этом отношении геометрического черчения и проэктивной геометрии и тесно связанных с ними задач на построение, которые имеют еще и самостоятельное огромное значение, чисто конструктивное, так и в особенности развитие и укрепление в учениках понятия о функциональной зависимости геометрических величин. С этой целью все задачи на построение должны сопровождаться исследованием.

Я придаю особенно большое значение задачам на построение в VIII классе, используя их как один из способов повторения курса геометрии.

«Систематическое», иногда практикующееся у нас, повторение «всего курса» геометрии по учебнику, я считаю совершен-

но не рациональным и не применяю его. За то «несистематическое» повторение курса всей геометрии, путем отчасти доказательства («вспомним как это доказывается») теорем, которыми пользуемся при решении задач и теорем, на которых они основаны и т. д. «до самого начала», отчасти путем обобщения ряда отдельных вопросов (теорем) в один вопрос с попутным доказательством всех встречающихся вспомогательных теорем, отчасти путем систематической разработки какой-нибудь специальной темы[1]) и т. д. можно значительно плодотворнее повторить весь курс, так как ученики весьма живо заинтересовываются таким способом повторения, а кроме того вместо простого повторения получается значительное углубление и развитие их геометрических познаний. Мы очень часто повторяем геометрию на уроках алгебры и тригонометрии и наоборот.

Геометрическое черчение должно начинаться вместе с пропедевтическим курсом геометрии, как неразрывно с ними связанное. Одно без другого не достигнет желаемой цели. С началом, примерно с 4-го класса, систематического курса геометрии геометрическое черчение не должно прекращаться, а будучи здесь тесно связано с геометрическими задачами на построение, которые ни в коем случае не должны вестись путем так назыв. «объяснительных чертежей», а исключительно путем строго точных построений, оно постепенно переходит в Начертательную Геометрию.

Значение начертательной геометрии, как одного из лучших способов развития пространственных представлений и чувства реальности и техничности рисунка также можно признать завоевавшим себе общее признание настолько, что проходившаяся прежде (и притом не всегда) лишь в реальных училищах начертательная геометрия вводится в настоящее время в курс классических гимназий. Предо мной лежит программа польских классических гимназий[2]); там в программу геометрии 6-го класса введен и специально развит отдел проэкций, а курс геометрии VII класса (не 8-го) весь состоит из одной начертательной геометрии («Geometrji wykreslnej»), причем для того и другого, как очевидно новых отделов, разработаны подробные примерные программы. Давно бы пора и нам последовать тому благому примеру.

---

[1]) В этом напр. году я повторил весь курс на двух специальных вопросах: «деление окружности» и «теорема Пифагора».

[2]) Program Gimnazjum Panstwowego. Wydziat humanistyczny (т. е. классический). 1922. Warszawa.

5. О преподавании Аналитической Геометрии.

Опять тоже самое — раньше преподавалась только в реальных училищах и кадетских корпусах, теперь у всех преподается и в классических гимназиях. Сколько я знаю, и большинство русских классических гимназий, отчасти под влиянием гимназий польских, отчасти под давлением высших школ запада, не признающих аттестатов без отметок по аналитической геометрии, ввело у себя обязательный курс аналитической геометрии.

Но вот является вопрос, как преподавать этот «предмет». Можно поступить «по старинке»: в последнем классе «ввести» «аналитику», т. е. отдельный ни с чем не связанный сухой, формальный математический предмет. Но совершенно ясно, что это совершенно не рационально и совершенно не вяжется со всем духом реформы преподавания математики.

Аналитическая геометрия вовсе не особая отрасль математики, не особый предмет школьных программ. Это — особый метод и притом не геометрии только, а всей математики. Метод этот, метод исследования функциональной зависимости в алгебре путем чертежа и в геометрии путем уравнений, должен быть введен не только с первого года систематического изучения математики, т. е. с 4 класса, но и значительно раньше, — он должен применяться в школе первой ступени, при пропедевтическом курсе геометрии, в арифметике.

Так наз. отделы «Точка» и «Прямая» и все задачи этих отделов должны быть пройдены постепенно в младших и средних классах в курсах «обычной» геометрии и алгебре (учение о функциях), чтобы к 8-му классу, когда проходится собственно «Аналитика» ученики уже хорошо освоились бы с ее методом и основательно проштудировали на многих задачах его применение. Тогда изучение помощью этого метода специальной главы геометрии «конических сечений» будет для учеников понятным, интересным и полезным.

Вот эта то глава геометрии и должна составить в 8 классе содержание курса «Аналитической геометрии», причем программа этого курса должна быть составлена следующим образом:

1. Сечения конуса плоскостью. (Каждый ученик должен дать перспективный чертеж сечения для каждого характерного положения секущей плоскости).

2. *Свойства конических сечений как геометрических мест.* (Свойства эти должны быть выведены для каждого сечения из

конструктивных чертежей и обобщены затем в один класс свойств).

3. *Уравнение кривых 2-го порядка* (Выводимые на основании их свойств, как геометрических мест; ур-ия выводятся для простейших положений кривых в отношении прямоугольной системы координат) и исследование по уравнению кривой.

4. *Преобразование координат.*

5. *Общее исследование уравнения 2-го порядка* и вывод из него уравнений отдельных кривых для соответствующих соотношений коэффициентов. (Этот в высшей степени важный отдел почему то теперь опускается из курса Анал. Геометрии, что в корне разрушает самую идею метода, нарушает связь геометрии с алгеброй и вообще безобразно и методически недопустимо калечит предмет; соображения о якобы трудности этой главы должны отпасть для учеников, подготовленных в предыдущие годы к применению этого метода в алгебре и геометрии, а захватывающий интерес, с которым ученики относятся именно к этой главе и глубокое, чисто эстетическое наслаждение, получаемое ими при изучении именно этой главы, особенно показывают, насколько она полезна и важна).

6. *Добавочные сведения о кривых 2-го порядка* (терминология, хорды, диаметры, параметры, ассимптоты).

7. *Построение кривых 2-го порядка* (по точкам и непрерывным движениям; задачи на построение кривых по косвенным данным).

8. *Касательные и нормали к кривым 2-го порядка* (уравнения должны быть выведены, исходя из геометрического представления производной, а не секущей; построение касательных должно опираться на построение формул из отделов, пройденных раньше в «приложении алгебры к геометрии»).

9. *Площади кривых 2-го порядка* (этот отдел может быть полно и в высшей степени просто пройден в тех гимназиях, где в конце курса алгебры (учение о функциях) дается понятие об интеграле и интегрировании. Где этого нет лучше всего этой главы не проходить и вывести только площадь элипса, в отделе элипса элементарным путем).

Мой трехгодичный опыт проведения курса «Аналитической геометрии» примерно по этой схеме (отступления приходилось делать из-за общей несогласованности курсов предыдущих классов с излагаемыми в этих статьях моими соображениями), в Вар-

шавской русской гимназии дает мне возможность утверждать, что для прохождения этого курса вполне достаточно одного годичного часа, причем останется достаточно времени для решения задач для minimum двух классных работ, причем ученики должны выполнить на дому ряд конструктивных чертежей.

К необходимости и важности изучения конических сечений ученики должны быть подведены всем предыдущим курсом математики, а равно физики и географии. Ученики, подходя к 8-му классу, должны выражать удивление, что они до сих пор «не проходили» еще таких важных «фигур» как элипс, парабола и гипербола. Приступая к их изучению этих кривых они должны физически их уже знать. Ни в одной русской школе не должно бы повториться того печального явления, свидетелем которого мне пришлось быть: экзаменуя как то раз несколько лет тому назад ученицу на выпускном экзамене по космографии, я спросил у нее «законы Кеплера». Она бойко «наизусть» сказала мне все три закона. Когда же мне пришло на мысль спросить ее — «что такое элипс?» — Оказалось, что она не имеет ни малейшего представления ни об элипсе, ни о фокусах, ни о радиусах секторах . . .

6. Заключение.

Сводя все сказанное выше о преподавании геометрии, приходим к следующим заключениям.

1. *Курс геометрии* в полноклассной гимназии (две ступени) должен состоять из двух ступеней:

а) *Пропедевтического* (первая ступень, с систематическим обобщением результатов в последнем ее классе) и

б) *систематического,* состоящего из обычной, и аналитической геометрии.

2. Изучение геометрии с самого начала должно сопровождаться *геометрическим черчением,* которое, начавшись как рисование, должно закончиться конструктивными чертежами начертательной геометрии.

3. *Стереометрия,* занимая в пропедевтическом курсе превалирующее значение, в систематическом курсе не должна быть выделена в особый с планиметрией почти не связанной наскоро в 6-м классе проходимый отдел. — Программы должны быть составлены на принципе фузионизма.

4. При прохождении курса геометрии должна все время быть поддерживаема тесная *связь ее с алгеброй и арифметикой* и обратно.

5. Метод аналитической геометрии, *метод координат*, должен быть введен с первых лет изучения геометрии, а равно и алгебры и арифметики.

6. Методом аналитической геометрии должно быть пройдена в VIII классе глава о конических сечениях по изложенной выше программе.

7. *Начертательная геометрия* должна быть введена как обязательный предмет и притом *не* в последнем, а в VII классе.

8. Прохождение курса геометрии должно быть тесно связано с выполнением учениками *точных* чертежей и решением задач с применением всех отделов математики (т. е. геометрии конструктивной, аналитической, алгебры и арифметики).

9. Особого курса тригонометрии не должно быть. Ее часы должны быть поделены между геометрией (собственно тригонометрия) и алгеброй (гониометрия).

Май 1924 года.
Варшава.

Д. М. Сокольцов.

RUSKÝ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV

Юношеский Красный Крест в Чехословацкой Республике.

19 апреля с. г., в присутствии Президента Республики, в здании Парламента, состоялось торжественное заседание Чехословацкого Красного Креста, посвященное «провозглашению мира». Глубоко интересное и знаменательное само по себе, это заседание замечательно еще тем, что на нем впервые присутствовали и дети — делегаты Юношеского Красного Креста, приехавшие на свой I-й Интернациональный съезд в Праге 17—22 апреля.

С горячей речью, призывом к миру всего мира выступил ученик реального училища Праги, с такими же призывами на своих родных языках говорили делегаты-ученики серб и болгарин. Отвечала им в прочувствованной речи с призывом к усиленной работе председательница Ч. Кр. Кр. д-р Алиса Масарик.

Организация «Юношеского Красного Креста» почти незнакома русским. Основанное в Америке, это общество было в 1920 г. перенесено в молодую Чехословацкую Республику и, в начале самостоятельное, оно уже с августа 1921 г. влилось в Чехословацкий Красный Крест, как один из его департаментов.

Задачей Юношеского Красного Креста является воспитание юношества в самом широком значении этого слова. На знамени его начертаны слова: *Здоровье, Любовь, Мир!* Целью Юношеского Кр. Кр. является воспитание физическое и гигиеническое, ручной труд, садоводство, социальная самодеятельность в самом широком смысле слова, укрепление чувства всеобщего братства, чему способствует переписка между отдельными классами — членами Юношеского Кр. Кр., не только в пределах своей страны, но и заграницей.

Насколько успешно и благотворно работала эта новая организация в Чехословацкой республике показывают следующие цифры. В 1922 г. в республике членами состояли 469 школ. Для раздачи беднейшим детям рождественских подарков членами Юношеского Кр. Кр. было изготовлено 17.692 штуки белья и одежды. Во время летних каникул 1922 г. были устроены многочисленные экскурсии. В Братиславе Юношеский Красный Крест устроил барак, в котором в течение 29 ночей нашли приют 23 группы экскурсантов, численностью в 986 чел. Приготовлено было руками самой молодежи 1033 горции какао, 552 порции супа и 357 обедов. К концу 1922 года Юношеский Кр. Кр. охватывал 970 школ, 4181 класс и 144.740 учеников.

Самым чудесным достижением Юношеского Кр. Кр. в Чехословацкой республике в 1922 г. была помощь, оказанная голодающим русским детям. Молодежью было собрано 201.168 кч; изготовлено 25.597 штук одежды на сумму 1.500,000 кч. и, благодаря заботам и стараниям своих членов Юношеский Кр. Кр. собрал 452 семьи, изъявивших желание приютить голодающих русских детей*).

Большим успехом, особенно среди Юношества средних школ, пользуется переписка со школами других стран. В 1922 г. 135 классов вели переписку с 11 странами. В прошлом 1923 году число членов «Юношества» достигло 150.000 в 5000 классах, а в настоящий момент число членов дошло до 250.000 человек.

В остальных странах под знаменами Юношеского Кр. Кр. числится 6.000.000 человек. — Членом Юношеского Кр. Кр. может быть только класс в целом (не менее половины класса). Сговорившись между собой, дети обращаются к своему классному наставнику, который заполняет членскую карточку своего класса. Членский взнос равен 2 кч. в год, причем 1 кч. поступает в Центральный Комитет Юношеского Красного Креста, другая же составляет фонд класса, который служит для покупки изданий общества и для оказания помощи нуждающимся детям. Каждый класс избирает своего секретаря и казначея. Каждая школа избирает одного ученика и учителя своими представителями в Центральный Комитет при Чехословацком Красном Кресте, который ведает всеми делами Юношеского Красного Креста. Центральный Комитет состоит из 11 членов, из них 8 назначаются Чехословацким Красным Крестом; 1 Министерством Просвещения; 1 союзом преподавателей средних школ и 1 союзом преподавателей низших школ. Во главе Ц. К. стоит главный директор д-р мед. Шмакаль, который в тесном контакте с Центральным Комитетом, а также и референтами на местах, каковыми являются обыкновенно добровольные работники из местных учителей, направляет работу Юношеского Кр. Кр., заведует изданием книг и популярных брошюр и т. п.

Юношеский Красный Крест ставит главной своей целью следующие задачи:

I. Самоуправление, ответственность и образование. Класс, как единица Юношеского Красного Креста, представляет самоуправляющуюся организацию, имеющую своих должностных лиц, свои законы. Принимая участие во всех проявлениях жизни Юношеского Кр. Кр., дети готовятся к выполнению гражданских обязанностей. Члены Юношеского Красного Креста входят в общеобразовательные кружки и пополняют свои школьные познания чтением.

Центральный Комитет Юношества издает дешевую библиотеку по вопросам гигиены, садоводства, ручного труда и ежемесячный журнал »Mesičnik Dorostu Červeného Kříže«, в интерес-

*) См. *Русская Школа за рубежом*, № 7.

ных статьях с богатыми иллюстрациями, знакомящий молодежь с бытом чужих стран*), с разными проблемами садоводства, гигиены и т. д., при чем особенное внимание обращено на борьбу с туберкулезом.

II. Обучение физическому и ручному труду и садоводству.

Юношеский Кр. Кр. изготовляет одежду для бедных детей, живущих по близости или в других частях республики. Если школа располагает мастерскими, то изготовляются игры и игрушки для больных детей.

Юношество Кр. Кр. устраивает школьные и домашние садики, насаждает фруктовые деревья, устраивает огороды не только для собственного потребления, но и для помощи нуждающимся как продуктами, так и вырученными от продажи их деньгами. Так напр. деньги, посланные Юношеством в пользу голодающих в Россию, были собраны частью продажей овощей из собственных огородов, частью продажей различных вещей, изготовленных учениками.

Центральный Комитет Юношеского Кр. Кр. помогает в устройстве мастерских, выдает семена и рассаду, материал для ручных работ и т. п., ибо фондов «юношества» пока не хватает на приобретение таковых.

III. Физическая культура и гигиена.

Ученик должен привыкать к здоровому образу жизни, должен следить за чистотой своего тела, платья и окружающей среды. Он знакомится с борьбой против туберкулеза и других заразных болезней, ему даются сведения общегигиенические, о содержании в чистоте квартиры, дома, улицы. Читаются рефераты о подаче первой помощи, об уходе за больными и т. д. Юношество озабочено устройством спортивных площадок; во время каникул устраивает экскурсии и т. д. Члены Юношества Кр. Кр. не курят и не пьют спиртных напитков.

IV. Заботы о других.

Члены Юношества работают для того, чтобы оказывать помощь всюду, где она могла бы потребоваться. Так напр., они раздают платье и белье ими сработанное своим беднейшим товарищам или другим нуждающимся детям; помогают нуждающимся детям в Словакии, Подкарпатской Руси и в России. Посещают больных товарищей, помогают слепым и увечным детям; устраивают театральные зрелища в детских больницах, снабжают больных детей книгами и т. п.

Из этого краткого перечня видно, как многогранна и разносторонняя работа Юношества Кр. Кр., и как она постепенно приучая ребенка действовать среди семьи, школы и ближайшего окружения, вырабатывает в нем будущего общественного работ-

*) Один из номеров журнала был посвящен целиком России и мы с живой благодарностью прочли прочувствованную статью д-ра В. Беринга, посвященную нашей родине.

ника с крепко заложенным фундаментом в душе: *здоровье души и тела, любовь к ближнему и стремление к всеобщему миру.*

По своей организации Юношеский Красный Крест в Чехословацкой Республике отличается от подобных организаций в других странах тем, что, являясь членом Юношеского Кр. Кр., ученик тем самым уже предназначен стать в будущем членом «большого» Красного Креста, ибо Юношеский Кр. Кр. тесно связан с Чехословацким Красным Крестом, являясь одним из его подотделов. Метод этот, впервые примененный в Чехословакии по инициативе Председательницы Красного Креста, Почетной Председательницы «Юношества» д-ра Алисы Масарик, принес столь блестящие результаты, что был принят Международной Лигой Обществ Красного Креста.

Председательница Кр. Креста, д-р Алиса Масарик с особенной любовью и заботой относится к Юношескому Кр. Кресту. В разговоре с нами д-р А. Масарик высказала ряд задушевных своих мыслей, которые вдохновляют ее в ее работе. Величайшее зло в мире, говорила она, это война; — бороться с этим злом и призван Красный Крест. В основе войны лежат тысячи мелких «грехов»; причина их — праздность. Нужно, чтобы будущее поколение с раннего детства приучалось бороться с праздностью, чтобы все его время было заполнено благородной и плодотворной деятельностью на пользу ближних, тогда не будет места ненависти. Девизом Юношества должно быть *строгое отношение к себе, служение другим, мужественное отношение к жизни:* »du courage!«

Ежегодно под председательством д-ра А. Масарик, вырабатывается программа — минимум Юношеского Красного Креста на ближайший год, которую обязаны выполнить все члены — школы Юношеского Кр. Кр.

Так напр., в этом году все школы должны были посадить в один и тот же день не менее 5 фруктовых деревьев, и, каждая школа должна была в течение года помогать хотя бы одному ребенку. Таким образом, по словам д-ра Алисы Масарик, только усилиями самой молодежи, без затрат со стороны государства было сохранено здоровье 480 детям.

Вместо того, чтобы откупаться денежными пожертвованиями, как это нередко бывает в разных благотворительных обществах, дети должны сами добыть деньги для оказания помощи своим трудом, в саду ли, на огороде, в швальной или переплетной, и сами должны создать те предметы, которые они понесут нуждающимся.

Нельзя не пожелать Юношескому Кр. Кресту и впредь такого же блестящего развития. Невольно мысль обращается к нашим русским зарубежным детям, разбросанным по всем странам света. Было бы хорошо если бы русские педагоги обратили внимание на прекрасную организацию Юношеского Красного Креста, дети не только объединяются со своими по национальности, но становятся также и членами той среды, в которой они живут и приобщаются к мировой семье человечества. Тогда исчезло бы то чув-

ство сиротства, отчужденности, а зачастую и обиды, которые так часто наблюдаются у нашей зарубежной молодежи. Пожелаем, чтобы вскоре и наши дети могли присоединить свои голоса к громадному детскому хору членов Юношества Красного Креста, который так чудесно исполнил 19 апреля в здании Парламента свой гимн

Nuž, jara mládež, v pochodu
Za večnou lidstva víru,
Jdem sloužit svému národu
A všeho světa míru.

Д-р Евг. Карцевская.

Прага.

Материалы по истории русской школы за рубежом.

Печатаемыми ниже двумя статьями редакция приступает к опубликованию материалов по истории русской школы за рубежом и обращается к лицам и к организациям, как руководящим функционирующими еще школами, так и руководившим школами уже закрытыми, с просьбой о составлении истории их школ или о присылке материалов для нее.

Редакция.

Первая Константинопольская гимназия Всероссийского Союза Городов.

5 августа 1920 г. в маленьком, но очень уютном помещении Временного Глав. К-та В. С. Г. в Константинополе на Фармак-Капу я впервые познакомился с Ад. Вл. Жекулиной. Я был приглашен для беседы о возможности организации в Константинополе гимназии для детей русских беженцев. Откровенно говоря, я как-то слабо верил в осуществимость задуманного предприятия: с одной стороны, успехи ген. Врангеля в Крыму и естественная в связи с этим тяга на родину, с другой, слишком смело и грандиозно, казалось, создавать русскую гимназию при наличии английских, французских и др. колледжей, да наконец, казалось, невозможным найти и материальные средства на это...

В назначенный час, в 5 часов вечера, мы вдвоем с одним из моих друзей пошли, и при первой же попытке высказать свои скептические соображения я не только был разбит на голову, но сам невольно увлекся этой идеей и настолько поверил в ее осуществимость, что все препятствия стали мне казаться какими-то маленькими и легко преодолимыми. Чем же было рассеяно это недоверие? Когда я теперь вспоминаю этот вечер, то с удивлением вижу, что никаких положительных данных не указывалось, но Ад. Вл. произвела на нас прямо ошеломляющее впечатление своим энтузиазмом, верой в свои силы, в Россию, а главное тем педагогическим огнем, который создал ей славное имя еще на юге России. Слушая ее, мы как-то невольно прониклись тем же энтузиазмом, как-то невольно начинали верить в себя и смелее смотреть на будущее. Беседа затянулась

далеко за полночь, говорили о типе школы, о методах преподавания и воспитания, о новых течениях в педагогике и — главное — больше всего о русских детях, их ужасной судьбе сейчас и о необходимости все силы употребить на то, чтобы им помочь; во время обмена мнений выяснилась полная необходимость создания школы непременно с интернатом, и при том школы совместного обучения; в основу решено было положить программы гр. Игнатьева, но сделав в них кое-какие перемены, сообразно с новыми условиями жизни. Чрезвычайно проблематично стоял вопрос о финансах: А. В. обещала употребить все силы на то, чтобы привлечь интерес иностранных и русских организаций — и только! На прощанье было окончательно решено немедленно приступить к работе. Мне было поручено организовать гимназию, т. е. наметить учебный план, табель, составить сметы и приступить к формированию педагогического персонала.

На следующий же день утром мы с А. В. отправились на о. Проти осмотреть находившийся там приют, который должен был составить зерно будущей гимназии; там в тот же день были приглашены первые должностные лица будущей гимназии. Через несколько дней была представлена в Гл. К-т С. Г. докладная записка с приложением учебного плана, табели и сметы гимназии, и 19 августа Комитет все это утвердил и назначил меня Директором проэктируемой гимназии, поручив в первую очередь заняться подысканием соответствующего помещения. С 20-го августа начался прием прошений о поступлении в гимназию, и в короткое время (до 15 сентября) число их достигло 200 — первоначально намеченный Гл. К-том комплект учащихся гимназии. С того-же 20-го августа начались поиски помещения: задача оказалась гораздо более сложной, чем можно было подумать сначала. Была привлечена к делу целая серия комиссионеров, не осталось, кажется, неосмотренным ни одного уголка Константинополя от Стамбула до Шишли и от Пера до Буюк-Дере, а подходящего помещения или не находилось, или условия оказывались совершенно неприемлемыми. Наконец в Нишанташе найден был роскошный дворец, принадлежащий одному из родственников Султана, громадное помещение (более 40 комнат) с садом и двором, цена казалась довольно умеренной (12000 тур. лир в год), и начались бесконечные переговоры о деталях условий. С чисто азиатской любезностью Принц принимал, угощал великолепным кофе и придумывал все новые и новые отговорки. Когда, казалось, все было предусмотрено и оставалось только заключить контракт, то совершенно неожиданно Светлейший Принц заявил новое требование: на контракте должна быть подпись видного турецкого банка, ручающегося за правильность платежей, сохранность имущества и соблюдение всех пунктов договора. Это условие оказалось совершенно невыполнимым, но Принц стоял на своем. и пришлось отказаться от его дома. Это требование Принца было как-бы сигналом: все следующие домохозяева стали

предъявлять то-же условие. Поэтому только в ноябре месяце после долгих поисков и мытарств удалось снять большой дом (33 комнаты) на Топ-Ханэ, где в конце концов после чрезвычайных усилий и была открыта гимназия. Пока шли все эти подготовительные работы, А. В. Жекулина была командирована Гл. К-том в Крым для переговоров с правительством ген. Врангеля об открытии русской гимназии в Константинополе. В лице Начальника Гражданского Управления Тверского А. В. Жекулина нашла поддержку, и отношением от 25 сентября 1920 г. за № 11289 Правительство Юга России разрешило Главному К-ту В. С. Г. открыть в Константинополе гимназию со всеми правами русских правительственных учебных заведений заграницей. Отношением от 13/28 октября за № 568 была утверждена, правда, с довольно существенными изменениями, учебная табель гимназии. Изменения коснулись главным образом увеличения числа уроков математики за счет новых языков и естествоведения в старших классах.

Приблизительно к концу октября месяца удалось установить следующие отношения с иностранцами и русскими организациями: Американский Красный Крест обещал дать оборудование для интерната, часть белья и одежды и на 6 месяцев продуктов питания на 100—150 человек; Представитель Американских благотворительных организаций мистер Уитимор обещал уплатить половину годовой стоимости помещения и учредить в гимназии 20—25 стипендий; возглавляющий общину Меннонитов мистер Миллер обещал оплатить вторую половину годовой стоимости помещения; Всероссийский Земский Союз взял на себя оборудование классов (парты и шкафы), записывая стоимость его долгом за В. С. Г. Кроме того, ко дню открытия гимназии обещал выдать заимообразно ссуду в 2000 тур. лир; Комитет по оказанию помощи русским беженцам (ген. Половцев) учредил 9 стипендий и внес плату за 6 месяцев вперед (750 тур. лир — это была первая сумма, фактически полученная гимназией в конце ноября).

Между тем разразилась Крымская катастрофа, Константинополь буквально наполнился русскими беженцами, нужда достигла колоссальных размеров, стали раздаваться голоса: «когда люди умирают с голоду, тут не до школ» и т. п., с большим трудом удавалось отстаивать необходимость школы именно теперь, когда потерян последний клочек родной земли. Наконец, в половине ноября состоялось окончательное совещание членов Главного Комитета В. С. Г. по вопросу об открытии гимназии, на совещание была приглашена представительница м-ра Уитимора Н. С. Сомова и директор гимназии. Изложив всю фактическую сторону дела, П. П. Юренев (Председатель К-та) заявил, что наличность кассы позволяет дать на гимназию в настоящий момент всего 30 тур. лир. и поставил директору категорический вопрос, рискует-ли он при изложенных условиях взяться за организацию дела с тем, чтобы до января не расчитывать на денежную под-

держку. Оговорив себе право в случае необходимости сокращать число уроков и целиком сохранять для гимназии все поступления за правоучение, директор согласился.

На следующий день был заключен контракт на помещение и началась энергичная работа по подготовке здания: пришлось сделать кое-какой ремонт, выбелить и основательно вычистить; необычайную энергию в этом проявил м-р Уитимор, который не только принял на свой счет производство ремонта, но сам лично наблюдал за ним, ежедневно проводя не мене 3—4 часов на работах. Одновременно с этим началась доставка из Американского Красного Креста оборудования интерната и продуктов, а из Земского Союза — оборудования классов. Только к 3-му декабря удалось более или менее привести в порядок здание и в тот-же день к 8 часам вечера были приняты в интернат первые 27 человек детей из Протийского приюта, а уже в 9 ч. вечера приехали 8 человек представителей Американского Красного Креста и общины Меннонитов — «посмотреть, как устроены дети». 4-го декабря состоялось первое организационное заседание Педагогического Совета. Состав его был сформирован уже полностью: были приглашены преподаватели всех предметов, две воспитательницы для девочек и два воспитателя для мальчиков и врач гимназии. При формировании корпорации, конечно, пришлось считаться с тем фактом, что просуществовавшие 2—3 месяца школы С. Г. на Принцевых Островах дали известный кадр педагогов, которым необходимо было предоставить работу, затем пришлось воспользоваться услугами Бюро Труда при Земском Союзе и, учитывая предшествующий педагогический стаж, приглашать лиц, обладающих лучшей подготовкой. Во всяком случае без большого педагогического стажа в составе преподавателей оказались только преподаватели новых языков. Сложнее обстояло дело с воспитательским персоналом: здесь специальной подготовки искать не приходилось, так как в дореволюционной России соответствующих учреждений не было, руководствоваться воспитательским стажем русских закрытых учебных заведений было опасно, так как такие воспитатели, несомненно, придали бы школе ту специфическую окраску, которая была нежелательна; поэтому здесь пришлось руководствоваться исключительно знанием людей и в воспитателе искать прежде всего «хорошего человека», любящего детей и понимающего их психологию.

После взаимного ознакомления персонала, директор изложил свои взгляды на ведение дела в организуемой гимназии: «Ознакомившись с составом учащихся, я прихожу к заключению, что педагогическому персоналу предстоит колоссальный труд. В детях, которые попадают под ваше руководство, вы, господа, имеете совершенно исключительный материал, которому прежде всего нужна «педагогическая терапия», так как в большинстве это — дети больные, зараженные всеми ужасами революционной эпохи

и гражданской войны, многие из них по нескольку лет были на фронте и не брали в руки книги, но все это — наследие нашего жестокого времени, это надежда России, ее будущие строители. Поэтому на нас лежит святая обязанность залечить их душевные раны, приготовить их к жизни, сделать из них людей. Как достигнуть этого? Нам нельзя думать только о снабжении учащихся каким-нибудь комплексом знаний; мы раз навсегда должны отказаться от старой пассивной школы. Само собой выдвигается на первый план задача воспитания: мы обязаны *воспитать* детей, а все остальное будет достигаться легко; нельзя думать о развитии только интеллекта, когда больна вся душа. Но мы не можем признать для себя приемлемым и метод «воспитывающего обучения», который, быть может, и имеет много хороших сторон, но для данного момента непригоден. Весь строй школы должен быть поставлен так, чтобы уроками, рекреациями, жизнью в интернате действовать на всю душу ребенка или юноши, одновременно лечить, воспитывать и учить. Наша школа должна стать прежде всего школой-семьей, где жизнь педагога неразрывно связана с детской жизнью, где не будет двух лагерей: «мы» и «они», а все будут спаяны во-едино. Далее наша школа, в виду переживаемого времени, должна думать о воспитании воли, характера, борьбе с той дряблостью и мягкотелостью, которая так разительно сказалась в русской интеллигенции в годину тяжких испытаний. Наконец, третье — и, может быть, самое важное: руководясь новейшими течениями педагогики и психологии, наша школа должна быть строго национальной, на нас лежит трудная и ответственная задача — сохранить в детях, а в нужных случаях зажечь святой огонь любви к утраченной Отчизне, познакомить их с величием родной истории, красотой родной поэзии и литературы — словом, дать знание и понимание родного края».

Педагогический Совет единогласно признал обязательными высказанные директором положения и постановил принять их к неуклонному руководству.

5-го декабря состоялось торжественное открытие гимназии. Чудный летний день, в окна видны голубые воды Босфора, маленькая зала (будущий женский дортуар) переполнена детьми и гостями. Преосвященный Анастасий, после краткого молебна, обращается с вдохновенным словом к присутствующим, разъясняя смысл переживаемого события. Далее следуют приветственные речи представителей русских и иностранных организаций и программная речь директора.

Среди присутствующих блестящие мундиры американцев, англичан, французов, черные сюртуки русских и нарядные платья дам. Подробным осмотром здания закончилось торжество. 6-го и 7-го декабря были произведены приемные и поверочные испытания, учащиеся распределены по классам, и с 8-го декабря начались занятия — будни гимназической жизни. Гимназия начала функционировать в составе приготовительного и семи нормаль-

ных классов при 321 учащихся, из коих было 125 девочек и 196 мальчиков; первоначально в интернат было принято всего 100 человек, и интернат мужской и женский был помещен в том же здании. Но скоро жизнь показала, что потребность в интернате, снабжающем не только помещением, но пищей и одеждой, значительно больше: уже 17 января было открыто первое отделение интерната в Бешикташе, куда были переведены мальчики из основного помещения, заполненного исключительно девочками; это отделение имело 50 учеников. В апреле месяце было открыто II отделение интерната в Фундукли на 72 человека и, наконец, в июле месяце III отделение в Татавле на 20 учеников. Таким образом школа в конечном итоге имела 240 интернов, живущих в четырех местах, находящихся на расстоянии 10—40 мин. ходьбы от гимназии. Едва ли надо говорить, какое неудобство для персонала и для учащихся представляла такая разбросанность интернатов: по неволе приходилось расширять компетенцию заведующих, ограничиваясь общими указаниями и общим руководством ведения дела воспитания, которое все-же продолжало быть главной задачей персонала. Для объединения деятельности воспитателей, число которых был доведено до 7, для регулирования их мероприятий, для ближайшего ознакомления с детьми и выработки мер воспитательного воздействия была создана так называемая воспитательская конференция, первое время собиравшаяся еженедельно в составе всех воспитателей, врача и директора гимназии. Роль этой конференции оказалась чрезвычайно важной, так как благодаря происходившему здесь обмену мнений всегда удавалось найти более правильный путь подхода к детской душе, и даже тогда, когда отдельные воспитатели или воспитательницы приходили в отчаяние от неподатливости натуры ребенка, конференция находила способы воздействия. Здесь же совершенно ясно созрела мысль, что наиболее успешно можно достигнуть установления дисциплины и порядка путем предоставления учащимся начал самоуправления, путем развития среди них кружковой жизни. К сожалению, эту мысль полностью осуществить не удалось: она вылилась только в организацию школьного суда, дважды собиравшегося в экстренных случаях, и создание ученического кружка «Общество Объединения Русского Юношества», имевшего чисто культурные цели — самообразования путем чтения рефератов, докладов, лекций и т. п. Разновозрастность (9—23 лет) и разнородность (от самых демократических слоев населения до титулованных) состава учащихся при совместном обучении, конечно, представляла наибольшую трудность воспитания. но приходится сказать, что именно эта совместность и оказала наибольшую пользу: женский элемент, несомненно, сыграл громадную облагораживающую роль. Буквально с каждым днем чувствовалось смягчение той грубости манер и выражений, с которой бывшие «воины» пришли в гимназию; можно было наглядно убеждаться, как эти преждевременно состарившиеся юноши

вновь становились детьми, как постепенно исчезала глубокая складка не то задумчивости, не то презрения, образовавшаяся у многих на лбу. Атмосфера расчищалась в общем, но отдельные лица продолжали оставаться «дикими зверьками» и как-то исподлобья смотрели на все происходящее. Большинство не верило в прочность этой «затеи», им казалось, что пройдет неделя-другая, и это «благополучие» кончится, а там... снова улица. снова голод и нищета , в лучшем случае тяжелый физический труд на Константинопольской пристани. Помню, как однажды в канцелярию гимназии явился малыш лет 12—13 и умолял принять его в гимназию. На его счастье в интернате было свободное место; я согласился его взять и сказал, чтобы завтра он приходил на экзамен, а сегодня он должен пойти в баню и одеться. Надо было видеть выражение его лица, когда он узнал, что принесенные из склада вещи предназначаются ему: «Это всё мне?! А если я продам, чтобы купить хлеба, бить будете?» Когда я объяснил ему, что продавать не надо, так как он жить будет в гимназии и питаться будет тоже здесь, что он будет получать не только хлеб, но и кофе, и завтрак, и обед, только бы учился и хорошо вел себя, ребенок долго и недоверчиво смотрел на меня, потом неопределенно покачал головой и только промолвил одно слово: «Чудно!».. Определенная нивеллировка учащихся и создание общего настроения школы сильно затруднялось тем, что состав учащихся в значительной мере был подвижным, как подвижной была беженская масса, еще прочно не осевшая, а только искавшая пристанища; это была волна, нахлынувшая на Константинополь и начавшая рассасываться по разным странам с первых же месяцев 1921 г. Общее число учеников гимназии в среднем колебалось от 300 до 350, а между тем почти за 13 месяцев существования гимназии через нее прошло 960 учащихся, как это видно из следующих данных:

1920 г.		1 9 2 1 г.											
Декабрь		Январь		Февраль		Март		Апрель		Май		Июнь	
Приб.	Уб.	Приб.	Уб.	Приб.	Уб.	Приб.	Уб.	Приб.	Уб.	Приб.	Уб.	Приб.	Уб.
321	—	1	—	50	74	50	20	37	17	9	12	64	49

1 9 2 1 г.													
Июль		Август		Сентябрь		Октябрь*)		Ноябрь		Декабрь		Всего	
Приб.	Уб.	Приб.	Уб.	Приб.	Уб.	Приб.	Уб.	Приб.	Уб.	Приб.	Уб.	Приб.	Уб.
—	7	66	20	—	1	362	137	—	—	—	—	960	339

Эта «подвижность» состава учащихся не могла не отражаться и на чисто учебной жизни. Содержание и направление послед-

*) Формирование комплекта для переезда в Чехо-Словакию.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 9
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 99 - 118

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ней определялось: 1) утвержденными Крымским Правительством программами и учебной табелью, 2) постановлениями Педагогического Совета и 3) решениями комиссии классных наставников, которые в большинстве случаев восходили на утверждение Педаг. Совета и только в экстренных, не терпящих отлагательства случаях непосредственно проводились в жизнь.

В основу гимназических программ были положены последние распоряжения М-ва графа Игнатьева, но с некоторыми изменениями: латинский язык начинался не с III-го, а с V-го класса и всё время имел по 3 урока; усилено изучение новых языков: преподавалось три — французский, немецкий и английский, при обязательности изучения двух, введены практические разговорные уроки французского языка по группам три раза в неделю; введены обязательные уроки ручного труда (главным образом сапожное ремесло); во внеурочное время организованы специальные курсы рукоделия и изящных работ для девочек, при содействии представительниц Американского Кр. Креста, взявших на себя бесплатно преподавание и снабжение учащихся материалом.

Педагогический Совет, состоявший из всех преподавателей и воспитателей, имел в своем составе двух представителей от В. С. Г., представительницу м-ра Уитимора, как лица, оказывавшего наибольшую материальную поддержку учреждению, и врача гимназии.

Ознакомившись с познаниями учащихся и их составом, Совет на одном из первых заседаний вынес постановление, что для нормального и успешного прохождения курсов необходимо по каждому предмету предварительно дать конспективное повторение всего предыдущего, на что был потрачен весь первый семестр (до 5-го марта): 6-го июня было назначено окончание учебного года и сделаны переводы в следующие классы.

Учитывая настроение учащихся старших классов и желая наверстать потерянное время и пополнить образовавшиеся пробелы, Педагогический Совет решил провести год без летних каникул, и поэтому, после перевода в следующие классы, занятия продолжались. Однако в полной мере это было осуществлено только по отношению к двум отделениям VIII класса, которые усиленным темпом готовились к экзаменам на аттестат зрелости и, по мысли Пед. Сов., должны были осенью закончить курс гимназии, чтобы сейчас-же поступить в высшие учебные заведения. Всем остальным классам посменно был предоставлен двухнедельный отдых, для чего В. С. Г. было снято великолепное помещение с садом на берегу Мраморного моря в Эрен-Кее; туда под руководством воспитателя и в сопровождении одного или двух преподавателей выезжали на две недели два класса, потом им на смену другие два и т. д. Дачная жизнь была организована по тому-же принципу, что и в гимназии, но взамен уроков преподавателями устраивались совместные чтения и научные беседы по специальности каждого; кроме того, дети были привлечены к работам в

огороде и поле и в общем, за время пребывания всех классов на даче, на это было употреблено 8635 рабочих часов и обработано 11.106 кв. саж. Только сравнительно небольшая группа учащихся (32 человека), слабогрудых или слишком истощенных, была задержана на даче долее двухнедельного срока — на 4 и даже 6 недель, а все остальные пробыли только положенные 14 дней. Несмотря на такой короткий срок, отдых получился полный, разумно использованное времяпрепровождение и морские купанья сделали свое дело: по общему мнению, учащиеся поправились, еще более окрепли и повеселели; всё это сказалось и на повышении успешности тотчас после дачного пребывания. Период сменного пребывания на даче охватывает время с 11-го июля до конца сентября.

Педагогическим Советом был выработан совершенно особый план занятий в течение летнего семестра; всё, требующее заучивания, связанное с упражнениями в письме — словом, соединенное с обязательным сидением в душном классе, в обычной обстановке, отнесено на осенний семестр, а летний был использован преимущественно для практических занятий с тем, что уроки в большинстве случаев происходили на открытом воздухе; по новым языкам — почти исключительно разговорные, по естествоведению — собирание коллекций и гербария; с той же целью был выработан обширный план экскурсий, но недостаток материальных средств не позволил полностью осуществить этот план; всего было проведено 12 экскурсий при 711 участниках, не считая посещений храма Св. Софии в Стамбуле, где перебывали все учащиеся.

Между тем занятия с VIII кл. шли самым усиленным темпом, и, благодаря поразительной энергии, проявленной учащимися, Педагогический Совет признал возможным начать выпускные экзамены с 20-го августа. Считая, что первому выпуску необходимо придать возможно большую гласность и обставить экзамены так, чтобы была устранена малейшая возможность нареканий и сомнений в правильности и достаточности требований, предъявленных к абитуриентам, Педагогический Совет нашел нужным пригласить для присутствования на экзаменах наиболее компетентную в этом деле организацию — Академический Союз Русских Профессоров в Константинополе. — Союз делегировал проф. А. А. Копылова.

По мнению всех экзаменационных комиссий, абитуриенты обнаружили не только вполне достаточные, но по многим предметам курса настолько хорошие знания, что редко даже в довоенное время приходилось слышать такие блестящие ответы на экзаменах. Педагогический персонал был далек от мысли приписывать себе такие достижения и отнес их исключительно к тому необыкновенному рвению учащихся, которое было результатом «учебного голода», накопившегося за 4—5 летний перерыв и сказывавшегося в том, что во время учебного года приходилось не

побуждать учащихся к занятиям, а сплошь и рядом сдерживать их непомерное рвение. Общий итог работ VIII класса выразился в том, что из 52 учеников только двое по неуспешности, вызванной болезнью, не были допущены к испытаниям, а остальные 50 получили аттестаты зрелости, при чем 7 человек, имевших круглое 5, удостоены права на награждение золотой медалью, и 9 человек, при 4½ в среднем и при полном отсутствии троек, удостоены права на серебряную медаль, таким образом 32% учащихся окончили курс с отличием.

20-го сентября 1921 года состоялся в гимназии акт I-го выпуска. Акт носил исключительно торжественный характер: вся гимназия разукрасилась цветами, зеленью и флагами всех национальностей, принимавших участие в ее поддержке. В 11 ч. утра был отслужен торжественный молебен Епископом Вениамином, и все направились в столовую, превращенную в актовый зал, и в смежный со столовой класс, где была устроена выставка ученических работ.

От имени Педагогического Совета очень теплую и воодушевленную речь сказал проф. С. К. Гогель. Затем почетными гостями были розданы абитуриентам аттестаты, и от лица окончивших курс были произнесены отдельными представителями благодарственные речи и поднесены адреса: Педагогическому Совету, Директору, А. В. Жекулиной, Всероссийскому Союзу Городов, м-ру Уитимору и Американскому Красному Кресту. Праздник закончился большим танцевальным вечером. Абитуриенты употребляли все силы, чтобы сделать этот день возможно торжественнее, как будто чувствуя, что здесь дело касается не только окончания курса 50-ю человеками, но устанавливается известная традиция школы, закладывается первый камень того фундамента, на котором будут строиться своеобразные школьные обычаи.

Сложившиеся условия жизни однако не освобождали гимназию от забот об окончивших курс; в самом деле: из 50 абитуриентов всего 4—5 человек имели родных в Константинополе и могли с окончанием курса уйти из школы, а остальные не имели буквально никого и ничего! Выдача аттестатов дала возможность, так сказать, «сбросить их со счетов» Педагогического Совета, но ставила перед гимназией вопрос: «что с ними делать дальше?» Попечительным Советом решено было использовать опять-таки Эрен-Кей, куда и были направлены абитуриенты для огородных работ впредь до устройства их в высшие учебные заведения.

С первых чисел октября был произведен прием взамен окончивших, но в этом же месяце окончательно выяснилась материальная невозможность существования гимназии в Константинополе и решен был ее переезд в Чехо-Словакию в расширенном виде. Комплект учащихся был доведен до 550 учеников, соответственно расширен и комплект педагогического и служебного персонала: число воспитателей было доведено до 11, преподавателей до 24 и служебный персонал увеличен на 20 человек. По-

следние два месяца 1921 г. прошли в настроении ожидания переезда, беспрерывных хлопотах, связанных с этим вопросом, и в сборах.

Финансово-хозяйственной частью гимназии в Константинополе ведал Попечительный Совет, который был сформирован по закону 1-го июля 1914 года. В состав его входили три представителя от Педагогического Совета, два представителя от В. С. Г., один представитель от Земского Союза, представитель м-ра Уитимора, директор гимназии, его помощник и врач.

Председательницей Попечительного Совета была представительница В. С. Г. А. В. Жекулина. Финансовый вопрос был конечно самым больным и трудным в начале; декабрь 1920 г., январь и февраль 1921 г. прошли с очень большими затруднениями, и только с марта месяца 1921 г., когда Союз Городов стал получать регулярные ассигнования от Земско-Городского Объединения в Париже, гимназия стала на твердую почву. Гимназия, как выше было сказано, открывалась почти при полном отсутствии денег, и на горизонте, кроме слабых надежд, ничего не виднелось. Уже на первом заседании Педагогического Совета директор сообщил персоналу, что плата в размере одной турецкой лиры за каждый данный урок, назначенная сейчас персоналу, быть может, окажется непосильной и ее придется значительно уменьшить и даже свести к минимуму. Педагогический Совет единогласно постановил: «Довести до сведения Главного Комитета В. С. Г., что, оценивая всю энергию, проявленную учредителями, и признавая всю важность существования гимназии, Педагогический Совет не боится материальных невзгод и готов будет работать даже бесплатно, если настанут трудные времена; он приложит все усилия, чтобы не дать заглохнуть этому великому начинанию». Такое постановление ярко характеризует настроение корпорации и определяет всю дальнейшую линию ее поведения. Когда действительно настали для Главного К-та финансовые затруднения (август 1921 г.), то корпорация очень охотно пошла на уменьшение жалованья административно-служебному персоналу и понижение поурочной платы на 25%. В общем нужно сказать, что Попечительный Совет с честью разрешил больной финансовый вопрос: за время существования гимназии в Константинополе только одни денежные расходы на ее содержание выразились солидной цифрой в 58593,62½ турецких лир. Откуда-же и как была получена такая сумма? Несомненно, энергия членов Попечительного Совета и была направлена главным образом на изыскание средств: привлекалось буквально все, что можно было привлечь! По приходным статьям денежных книг значится, что Главным Комитетом В. С. Г. было ассигновано 32654,05 турецких лир, мистером Уитимором 11553,08, иностранными организацимяи 3076,63, русскими организациями и частными лицами 6414,41½ и родителями учащихся 5021,45½; всего 58719,63 турецких лир. Все эти поступления, в подавляющем большинстве случаев, выражались в форме учрежде-

ния стипендий или платы за правоучение приходящих. В среднем содержание каждого ученика обошлось 4,69 в месяц или 0,16 т. л. в день при готовых в значительной мере продуктах питания и одежде. Если же принять во внимание, что помощь Американского Красного Креста инвентарем и продуктами определяется приблизительно цифрой в 21913,43; м-ра Уитимора, помимо указанной суммы, еще в 6400 т. л. плата за помещение, тоже м-ра Миллера — 1600 т. л.; помощь Международного Красного Креста бельем и продуктами — 7643,55; В. С. Г., кроме упомянутой суммы, инвентарем, обувью и учебными пособиями — 6432,40; то получится, что общая сумма расходов на гимназию выразится цифрой 102583 турецких лиры, что в среднем даст стоимость одного ученика в месяц 7,891 т. л. или в день около 26 пиастров на человека.

Трудно указать какую-нибудь более или менее крупную общественную организацию, которая не проявила-бы своего доброго отношения к гимназии: кроме уже упомянутого Комитета помощи беженцам, комитет баронессы Врангель имел своих стипендиатов, Донское и Терское Казачьи Правительства, Комитет «Казачья Помощь», Центральный Объединенный Комитет (Цок) и Политический Объединенный Комитет (Пок). Интерес к гимназии со стороны всех этих учреждений проявлялся не только в создании стипендий, но представители их старались на деле возможно ближе ознакомиться с гимназией, посещали классы, столовую, дортуары, церковные службы и т. д.

Большую сложность представляла собой и забота о хозяйственной части гимназии, также лежавшая на Попечительном Совете: рациональное питание детей, должная постановка медицинской помощи, соблюдение условий санитарии и гигиены, снабжение учащихся одеждой, обувью и бельем и т. д.

Питание было организовано так, что живущие в интернатах, при утреннем кофе, завтраке, обеде и вечернем чае, получали не менее 2800—3000 больших калорий, а для слабых и особенно истощенных эта цифра увеличивалась до 4000 калорий. Приходящие пользовались бесплатно горячим завтраком (одно блюдо — в большинстве случаев мясное — и чашка какао). Так широко поставить питание детей удалось, конечно, только благодаря той щедрости, с которой пришел этому на помощь сначала Американский, а начиная с мая месяца Международный Красный Крест.

Своеобразное положение школы на чужбине, полное отсутствие каких бы то ни было высших органов управления, регулирующих школьную жизнь, естественно выдвинуло Попечительный Совет на первое место и придало ему роль главного руководящего органа; вот почему в своей деятельности Попечительному Совету пришлось не ограничиться исключительно финансово-хозяйственной отраслью, а взять на себя и окончательное разрешение многих вопросов воспитательно-учебного и административного характера. Считая, что одной из главных основ национального вос-

питания является развитие религиозного чувства среди учащихся, Попечительный Совет в одном из своих заседаний в марте месяце поднял вопрос о создании при гимназии собственной церкви.

Дѣти с восторгом приняли известие об этом решении и энергично принялись за работу: исключительно руками учащихся были сделаны Царские Врата, полукруг над ними, иконостас, три аналоя, престол и жертвенник; девочками были вышиты пелены на аналои, воздухи, облачения на престол и жертвенник. Как и во всех начинаниях гимназии, на помощь пришел м-р Уитимор. Както плохо даже верится теперь, что в течение какого-нибудь месяца действительно был создан *свой* гимназический храм, и уже 23 апреля состоялось его торжественное освящение. Условия беженства, масса пережитых несчастий — всё это создавало наиболее благоприятную почву для того, чтобы искать утешения у Престола Господа, — и гимназическая церковь с первых-же дней своего существования сделалась любимым местом учащихся!

Насколько интенсивна была работа Попечительного Совета, видно хотя бы из того, что его заседания происходили неукоснительно каждую неделю и им было вынесено 408 постановлений, регулировавших и направлявших жизнь гимназии.

Исполнителем всех предначертаний Педагогического и Попечительного Совета, единственным, так сказать, «исполнительным аппаратом» в начале был директор гимназии, но ясно, что при развившейся быстрым темпом школе-интернате одному человеку оказалось это не под силу, и уже в половине марта была создана Попечительным Советом должность помощника директора. В его ведении была сосредоточена вся учебная часть, а за директором оставлена общая ответственность за гимназию, ведение воспитательской частью и ведение административно-хозяйственной отрасли.

Несмотря на видимое благополучие, уже с мая месяца начали сказываться грозные признаки финансовых затруднений, сначала они были едва заметны и не очень беспокоили, но заставляли всёже серьезно подумывать о будущем; эти признаки сказывались в систематическом уменьшении ежемесячных поступлений в кассу гимназии: от 6308 турецких лир (в апреле), постепенно понижаясь, они дошли до 3378 т. л. (в октябре). Держатели стипендий ежемесячно говорили о возможном прекращении помощи; в апреле месяце прекратил систематическую помощь Американский Красный Крест, в том же месяце прекратились стипендии баронессы Врангель, стали сильно (иногда на месяц) задерживаться и другие поступления — словом гимназия начинала испытывать материальные затруднения. Правда, Главный Комитет В. С. Г. употреблял все силы, чтобы не дать почувствовать этих затруднений, не раз мы слышали ободряющий голос Председателя: «если придется, мы закроем все учреждения Союза, закроем даже представительство в Константинополе, но сохраним гимназию . . .» Правда, всё так-же иностранцы проявляли неослабевающий интерес к

гимназии и часто появлялись и на уроках, и в столовой, и в самые неожиданные часы; каждый их приезд приходилось слышать много восторга, много лестных отзывов о постановке дела и системе воспитания (таких посещений, как мы их шутя называли «иностранных ревизий», было за год 65!). Но для руководителей школы всё яснее и яснее становилась мысль, что больше года гимназия в таких условиях просуществовать не сможет. Когда-же в июле месяце последовало распоряжение Земско-Городского Комитета в Париже о сокращении расходов с предупреждением, что получение в прежнем размере может быть обеспечено самое большое до октября, то А. В. Жекулина забила тревогу: она немедленно поехала в Париж и другие центры Европы «изыскивать средства».

Август прошел в тяжелом сомнении: «удастся или не удастся?!» Во время своей поездки по разным странам Европы А. В. Жекулина заехала и в Прагу. Здесь она встретила необычайно радушный, чисто родственный прием со стороны Чешского Правительства, которое поняло важность затронутого вопроса и с братской отзывчивостью решило оказать помощь: оно изъявило согласие принять гимназию в составе 550 учащихся и около 100 человек персонала (с членами их семейств) на полное иждивение, обеспечивая существование учреждения по крайней мере на год.

Необычайную радость вызвало это известие, как в среде учащихся, так и между персоналом. Начались сборы, формирование нового комплекта, хлопоты об устройстве переезда, и 31-го октября директор и вновь назначенный делопроизводитель гимназии уже выехали в Чехо-Словакию для окончательных переговоров с Министерством Иностранных Дел и подготовки помещения. К сожалению, вопрос этот сильно затянулся, и фактический переезд начался только с 18 декабря. Вся гимназия была разделена на 14 групп и ежедневно из Константинополя выезжало по одной группе. Расходы по перевозке гимназии были взяты на себя Лигой Наций, а самая организация переезда была поручена представителю Международного Красного Креста.

В общем переезд прошел благополучно, и 5-го января 1922 г. прибыли в Моравскую Тржебову последние партии учащихся и персонала. Главным Комитетом В. С. Г. немедленно были посланы благодарственные телеграммы Президенту Республики, Премьер-Министру д-ру Бенешу и Министру по русским делам д-ру Гирсе. От последнего на следующий же день была получена чрезвычайно теплая приветственная телеграмма, с пожеланием забыть в родственной земле тяжкие испытания и работать на благо будущей России.

Так закончился первый, «Константинопольский» период существования гимназии и начался новый — «Моравско-Тржебовский». Что дал этот период, — об этом пусть скажет «Очерк гимназии В. С. Г. в Моравской Тржебове . . .»

А. Петров,

б. директор I Константиноп. гимн. В. С. Г.

Русская гимназия Земгора в Праге.

(Краткий очерк возникновения и существования за 1922 — 24.)

Среди русских учебных заведений, возникших заграницей после массового исхода из России в 1920—21 г., значительный интерес с культурно-исторической точки зрения представляет Русская гимназия, учрежденная в Праге Объединением Российских Земских и Городских деятелей в Ч. С. Р. (Земгором).

Большая часть эмигрантских русских школ возникала на случайных остановках стихийного потока беженцев из России, в лагерях, на бивуаках беженских масс. В такой особенной, своеобразной обстановке, созданной перепетиями гражданской войны, благодаря энергии активных элементов, стремившихся к продолжению русского культурного дела, возникали русские эмигрантские школы. Конечно, эта обстановка не могла не отразиться на первых, робких всходах русской культуры: отпечаток случайности ложился на все стороны жизни этих первых эмигрантских школ, как на материальное обеспечивание школы, носившее случайный характер, так и на организацию школы, постановку учебно-воспитательного дела и подбора учащихся.

Иной характер имело возникновение русской школы в Праге. Чехословакия, удаленная от берегов Босфора, где были сосредоточены беженские массы, принимала организованно русских беженцев, преимущественно молодежь, стремившуюся учиться и интеллигенцию различных свободных профессий. Поэтому и русская гимназия в Праге возникала постепенно на протяжении нескольких лет, и в основу ее организации положен, глубоко продуманный, подвергнутый детальному и всестороннему обсуждению план русской демократической школы. В своих организационных началах она продолжает традицию общественной школы, созданной в России общественною инициативой земских и городских самоуправлений.

В основе русской общественной школы лежит чрезвычайно важная идея примирения и синтеза государственного централизма в деле школьного строительства с принципом общественной самодеятельности, т. е. децентрализации. Эти два начала должны быть примирены в целях успешного и прогрессивного, а не косного ведения учебного дела. Каждое из этих начал, оторванное от другого и односторонне проведенное в жизнь угрожает правильной постановке образования. Действительно,

односторонний государственный централизм приводит к мертвящей бюрократизации школьного дела. Этому мы были свидетелями, как в эпоху самодержавия, так и в новую эру советской школы (см. нашу статью: Единая трудовая школа в советской России № 8 «Русская школа за рубежом»). Государственное вмешательство во все стороны школьной жизни, обязательная для всех школ, не обращая внимания на своеобразие местных условий, точная регламентировка методов преподавания и воспитания, а также всех сторон внутренней жизни школы, нивеллирует как ученика, так и учителя и механизирует их, превращая в заведенные части сложного механизма. С другой стороны, и полная децентрализация школьного дела, когда исчезает общее руководство государственной власти, отрывает школу от единства целей, которые ставятся государством, и следовательно, от общего национально культурного целого. Правительственные школы, находящиеся под строгой регламентировкой государственной власти, всегда бывают более косными, трудно поддающимися новым направлениям в педагогике. Наиболее прогрессивными, применявшими новые методы преподавания и воспитания были у нас, в России, школы, возникшие в порядке частной или общественной инициативы. Необходимо отметить, что школы частные преследовали нередко посторонние педагогике цели и часто в качественном отношении стояли ниже правительственных. Общественные же школы были стеснены государственной властью именно в учебно-воспитательном деле.

Благодаря исключительному вниманию правительства Чехословацкой Республики к нуждам русского культурного дела заграницей русской общественности в Ч. С. Р. удалось создать в условиях демократически-правовой обстановки молодой славянской республики русскую гимназию, которая по своей организации продолжает традиции русской общественной школы. В основу организации этой школы, созданной Объединением Российских земских и городских деятелей в Ч. С. Р., положено согласование государственных требований Чехословацкой Республики по учебно-воспитательному делу с русскими национальными методами их достижения.

Нашей задачей является в кратком очерке возникновения русской гимназии в Праге, ее роста и настоящего положения по окончании двухлетнего существования показать, как это объединение государственных требований Чехословацкого правительства с русской педагогической традицией нашло свое выражение и осуществление.

Уже осенью 1921 г. Земгором открывается в Праге русская начальная школа для детей русских беженцев, проживающих в Праге. Число русских беженцев в Чехословакии было в то время незначительно, но оно непрерывно росло, когда правительством Чехословацкой Республики широко были открыты двери высших учебных заведений для русской молодежи. Учебные занятия в

школе велись в послеобеденное время в здании старинного чешского учебного заведения — мещанской школе на Гопфенштоковой улице двумя учителями по родному языку (новое правописание), арифметике и др. предметам — В. Т. Гонтарем, заведывавшим школой, и М. Л. Пухальской. Новые языки — французский и немецкий преподавались учительницей М. Н. Мыслинской, а Закон Божий — архиепископом Савватием.

Тяжелы были внешние условия существования первой русской школы. Отсутствие пансиона при нищенской семейной обстановке русских беженцев, проживающих в Праге, являлось главным препятствием нормального хода учебных занятий. Вследствие этого состав учащихся постоянно менялся: так за 1-ое полугодие 1921—22 учебного года при наличном количестве учащихся к концу года — 19, выбыло в течении этого года — 13. Такая постоянная смена детей, а кроме того недостаток учебников, отсутствие наглядных пособий, послеобеденное время занятий, а главное тяжелая домашняя обстановка в значительной степени затрудняли ход учебных занятий. Общее число учащихся было незначительно: в среднем 15—19 чел. Наибольшее количество было 24. Поэтому школа делилась не на классы, а на группы, образовавшиеся по различным предметам преподавания. Так кроме общего приготовительного класса образовалась азбучная группа, которая составилась из детей, плохо говоривших по-русски (владевших чешским языком) и поэтому значительно отстающих от других детей.

При изучении новых языков дети приготовительного и первого класса вошли в младшую группу. На уроках Закона Божия все дети распределялись также на две группы: старшую и младшую. Кроме приготовительного и первого класса была старшая группа. В этой группе, соответствующей 4 классу гимназий, проходились следующие предметы: русский язык — синтаксис, сведения из истории русской литературы до Пушкина и сведения по теории словесности, арифметика, начатки алгебры, геометрии и физики, русская история допетровского периода и древняя всеобщая история, физическая география.

Благодаря небольшому количеству детей между учащими и учащимися установились семейные, основанные на глубоком доверии друг к другу, отношения. Небольшое количество детей позволило обращать внимание учащих на индивидуальные особенности детей, исправлять и выравнивать все их пробелы в знаниях. Работа детей, несмотря на тяжелые условия, была очень напряженной сознательной и плодотворной, и к концу учебного года уровень знаний учащихся удалось выровнять настолько, что программа соответствующих классов русской гимназии была приблизительно пройдена по всем предметам. В конце учебного года были произведены годичные испытания в присутствии представителей «Земгора». Результаты получились следующие: из приготовительного класса были переведены в I-ый класс 6 учеников и

один оставлен на второй год, столько же из I класса во II и из IV в V класс — 7 учеников и 2 были переведены условно.

В течение 1921—22 г. происходил непрерывный рост количества русских беженцев, которые, прибывая из различных государств, оседали, главным образом, в Праге и ее окрестностях. Правительством Чехословацкой Республики начала оказываться крупная помощь делу образования русской молодежи, и русская интеллигенция после тяжелых испытаний почувствовала, наконец, в славянской республике под ногами твердую почву.

Естественно, что среди родителей, проживающих в Праге, а также среди русских общественных кругов Земгора возникла мысль о необходимости организации русского среднего учебного заведения в Праге. Возникшая в 1921 г. русская начальная школа рассматривалась русской общественностью «Земгора», как камень, положенный в основание русской гимназии. Поэтому русская начальная школа в Праге вскоре начала перестраиваться в прогимназию. Необходимо отметить, что большую роль в преобразовании школы в гимназию сыграл родительский комитет, который возник весною 1922 г. при русской школе, и особенно его председатель Ф. С. Мансветов. Не желая отдавать своих детей в отдаленную от Праги русскую гимназию в Моравской Тшебове, а главное не разделяя ее методов в постановке учебно-воспитательного дела, проживающие в Праге родители, группировавшиеся в двух организациях—родительском комитете при русской школе Земгора и в организационном комитете союза родителей, опекунов и педагогов, подняли вопрос в Земгоре об реорганизации прогимназии в полноправное среднее учебное заведение. Родительским комитетом при русской школе и культурно-просветительным отделом Земгора были выражены те принципы, на которых должна была строиться русская гимназия в Праге.

Было признано необходимым организацию русской гимназии по типу чешской, государственной, с русским языком преподавания. Поэтому было необходимо, чтобы Земгор вел переговоры по этому предмету не только с Министерством Иностранных Дел, организующим помощь русским беженцам, но и с Министерством Народного Просвещения Ч. С. Р. в целях организации полноправной гимназии чешского типа с русским языком преподавания. Вместе с тем эти организации полагали, что гимназия, учреждаемая Земгором, должна, находясь под его общим надзором и руководством, управляться автономно педагогическим советом при участии в нем представителей родительского комитета. Таким образом, были выражены те принципы, которые впоследствии были положены в основу устава русской гимназии в Праге. Признавая желательным принять один из типов чешских ср.-уч. заведений, что обезпечивало бы гимназии все права чешского учебного заведения и включение ее в сеть чешских школ, родительский комитет и культурно-просветительный отдел Земгора считали необходимым, чтобы гимназия, для достижения тре-

буемых Министерством Народного Просвещения результатов, шла бы своими русскими, национальными путями.

Организация русской гимназии на основаниях, продолжающих традицию русской общественной школы, не соответствовала тем принципам управления, которые приняты в чешских школах. Поэтому провести эти принципы в жизнь было нелегко, тем более, что и среди русской общественности после пережитых событий революции проявлялось чрезвычайно осторожное отношение как к решающему влиянию педагогического совета, так и к воспитательно-вспомогательной роли родительского комитета. По окончании 1921—22 учебного года Комитетом Земгора было возбуждено ходатайство перед Чехословацким правительством о преобразовании существующей прогимназии в полную гимназию, в виду наличия в Праге и ее окрестностях большого числа детей (до 130), нигде не обучающихся. Министерство Народного Просвещения отнеслось к этому проэкту очень сочувственно. Министерство Ин. Дел Ч. С. Р. принципиально выразило согласие допустить устройство русской гимназии, приближающейся к одному из существующих типов чехословацких школ.

21-го июля 1922 г. в объединенном заседании организационного комитета союза родителей, опекунов и педагогов с участием представителей культурно-просветительного отдела Земгора, было постановлено подкрепить ходатайство Земгора о расширении прогимназии до объема полной гимназии, при чем было вынесено пожелание, чтобы во главе будущей школы стоял коллективный орган — педагогический совет с участием представителей Культурно-Просветительного Отдела Земгора и представителей родительской организации.

Тяжелые условия домашней жизни учащихся побуждали позаботиться об организации интерната для учащихся, так как только при этом условии возможен был и рост количества учеников и нормальный ход учебных занятий. Было решено Земгором совместно с родительскими организациями летом 1922 г. организовать летнюю детскую колонию. Для организации детской колонии была избрана особая комиссия, состоявшая из представителей родительских организаций под общим руководством Земгора. Председательницей этой комиссии была С. А. Мансветова. Летняя детская колония была устроена в г. Збраславе. Главную массу составляли учащиеся русской школы в Праге — 24., остальные были воспитанники и воспитанницы Тшебовской гимназии и других учебных заведений, всего было 51 чел. Возрастной состав детей был самый разнообразный, начиная с 5 до 17 л. Трудно было найти подходящее помещение для колонии; — ей пришлось три раза менять помещение. Результаты летней колонии были значительны как для физического состояния детей, так и для их духовного развития. Устраивались преподавателями экскурсии — ближние и дальние, бывали уроки рисования и пения, шло изучение новых языков.В конце августа колония в значительно умень-

шенном составе была переведена в старинный замок и с 1-го сентября была преобразована в пансион Русской пражской гимназии. Таким образом, было заложено основание интерната, столь необходимого для беженской школы.

В заседании комитета Земгора 11-го сентября 1922 года было формально постановлено открыть в Праге гимназию Объединения Земгора под именем «Русская Пражская Гимназия» в составе шести основных (было открыто 5 классов) и одного приготовительного класса с 4 отделениями. В том же заседании комитета было постановлено пригласить на должность директора гимназии Ф. С. Сушкова, преподавателя русского языка и словесности — С. И. Карцевского, математики — В. А. Ригана, истории — М. Е. Аргунову, природоведения — П. В. Кроткова, немецкого языка — Ф. Ф. Брош, гимнастики — К. И. Шульц, пом. классного наставника А. А. Полякова. В. Т. Гонтарь был назначен старшим учителем приготовительного класса, М. Л. Пухальская—учительницей приготовительного класса. В преподаватели Закона Бож. был приглашен архиепископ Савватий и французского языка — М. Н. Мыслинская.

Число учащихся в гимназии в сентябре едва достигало цифры 60. Однако, в течение учебного года это число начало быстро расти и к концу учебного года 1922—3 всех учащихся в гимназии было 174, из которых 115 мальчиков и 59 девочек. Увеличивался постепенно и пансион, особенно во втором полугодии, когда Мин. Иностр. Дел Ч. С. Р. начало отпускать средства на его содержание. Всех воспитанников и воспитанниц в пансионе к концу 1922—3 учебного года было 80 (58 мальчиков и 22 девочки).

С половины октября учебные занятия были перенесены из тесного здания, в центре города, в удобное, прекрасное помещение мещанской школы в Страшнице*). В апреле 1922—3 из Болгарии по особому разрешению Мин. Иностр. Дел Ч. С. Р. прибыла группа детей школьного возраста — калмыков в количестве 32 человек с двумя воспитателями Б. Б. Кушлыновым и Д. И. Ремелевым и преподавателем калмыцкого языка и буддистского вероучения, С. Б. Баяновым. Группа калмыков была помещена в бараках студенческого общежития в Страшнице. Таким образом, пансион помещался в трех различных местах: отделение для мальчиков находилось в Збраславе, в 1½ часах езды по жел. дороге и трамваю к месту учебных занятий, калмыцкий пансион в общежитии в Страшнице, а отделение для девочекъ в Градчанах**). Такая разбросанность помещений гимназии, как отмечает отчет гимназии за 1922—3 г., не могла не отразиться дурно на деле обучения, а особенно в деле надзора и воспитания.

Чрезвычайно трудная задача, требующая большой энергии, терпения и труда, стояла перед педагогическим персоналом в деле обучения и воспитания. Учащиеся прибывали в гимназию в

*) Пригород Праги, соединенный трамваем с городом.
**) Часть города Праги.

разное время, из различных мест России и с разнообразной подготовкой. Объединить в общем труде разношерстную массу являлось задачей чрезвычайно трудной. Особые условия беженской жизни очень затрудняли дело воспитания и обучения. В силу беженских условий жизни русских граждан, прием учащихся в гимназию производился в течении всего учебного года. Преподавателям пришлось иметь дело с слабым общим развитием, с плохою учебною подготовкою учащихся, с большою разницею в возрасте учащихся одного и того же класса, слабым знанием родного языка, особенно у малолетних — некоторые из них за несколько лет пребывания заграницей почти забыли русский язык.

Многие дети, особенно старшие, вследствие продолжительного перерыва занятий и беженских скитаний отвыкли от правильного, постоянного, систематического труда. В большинстве случаев отсутствовал домашний надзор за приготовлением учащимися уроков. Испытывался большой недостаток учебников и учебных наглядных пособий. К этому присоединялись еще неудобства домашней жизни учащихся: тесное домашнее помещение, не гигиеническая домашняя обстановка, плохое питание детей, что являлось причиной слабого здоровья многих учащихся. Все эти препятствия необходимо было преодолеть для того, чтобы достигнуть благоприятных результатов. Некоторые из этих причин, как, напр., неудобства домашней жизни, постепенно устранялись расширением пансиона, хорошим питанием: все дети получали во время занятий бесплатный обед и полдник. Особенно трудная задача все же лежала на преподавателях в деле выравнивания знаний учащихся.

Русская гимназия в Праге была открыта по типу чешских реформированных реальных гимназий. Педагогический совет и отдельные преподаватели были много заняты постепенным приспособлением программ курсов отдельных предметов к соответствующим чешским программам. По некоторым предметам такое приспособление удалось сравнительно легко, по другим же это возможно сделать в течение ближайших 2—3 лет. Несмотря на все затруднения учебная часть наладилась быстро и результаты были получены показательные: из 174 учащихся к концу учебного года 1922—3 лишь 5 были оставлены на 2-ой год, столько же было уволено за неуспешность и не аттестованы.

Такие результаты могли получиться только при дружной работе всего педагогического совета, который с самого возникновения гимназии, когда еще не было выработано детального положения о русской гимназии в Праге, стал во главе учебно-воспитательного дела. В течение 1922—3 учебного года вырабатывалось и подробное положение о русской смешанной гимназии Земгора в Праге, которое было составлено в начале учебного года директором гимназии и заведующим Культурно-Просветительным Отделом Земгора и последовательно было рассмотрено педагогическим советом гимназии, родительским комитетом, утверждено

комитетом Земгора, и, наконец, 12 августа 1923 г. одобрено общим собранием Объединения. В этом положении о пражской гимназии принципы общественной школы нашли свое выражение. При выработке положения не было разногласий относительно руководящей роли педагогическаго совета. Некоторые разногласия возникали только относительно состава педагогического совета.

Гимназия по положению находится в ведении Министерства Народного Просвещения и Иностранных Дел Чехословацкой Республики, относится к типу Реформированныхъ Реальных гимназий и действует применительно к табели и программе этих гимназий (§ 2). Гимназия в порядке общего руководства, надзора и контроля подчинена Объединению Российских Земских и Городских Деятелей в Праге (§ 1). Гимназия должна иметь 8 основных классов и 2 приготовительных с двумя отделениями в каждом (§ 3). Учебно-воспитательной частью гимназии заведует педагогический совет под председательством директора гимназии (§ 10). В состав педагогического совета входят с правом решающего голоса все преподаватели и гимназический врач; с правом совещательного голоса — представитель комитета Объединения и воспитатели пансиона (§ 11) и 3 представителя родительского комитета, обладающие вместе одним решающим голосом. Заведующий Культурно-Просветительным Отделом Земгора, Г. И. Шрейдер постоянно посещал заседания Педагогического Совета, внимательно следя за постановкой учебно-воспитательного дела. В компетенцию педагогического совета входит избрание и представление на утверждение Объединения, а через него и Министерства Народного Просвещения членов педагогического совета: директора, преподавателей, воспитателей и гимназического врача (§ 12а). Непосредственное заведывание гимназией принадлежит директору, избираемому педагогическим советом сроком на 3 года (§ 17 и § 18).

В интересах школы заведывание хозяйственной частью гимназии и пансионов сосредоточено в особом хозяйственном комитете, состоящем из одного представителя педагогического совета, двух представителей комитета Объединения, двух представителей родительского комитета и по одному представителю от министерств: Иностранных Дел и Народного Просвещения Чехословацкой Республики. Председателем хозяйственного комитета состоит директор (§ 37). Двойственность управления учебно-воспитательной и хозяйственной частью школы была бы нерациональна с педагогической точки зрения, так как школьная и домашняя гигиена, питание и одежда учащихся, особенно в исключительных условиях беженской жизни, тесно и неразрывно переплетается с педагогическими задачами воспитания и образования.

Родительский комитет при гимназии оказывал гимназии посильную помощь. Здесь необходимо отметить деятельность покойного проф. *П. И. Новгородцева,* с исключительным тактом и

умением руководившего, в качестве председателя, деятельностью родительского комитета. Положение о гимназии предусматривает следующие родительские организации: общее собрание родителей, поклассные собрания родителей и родительского комитета. Компетенция родительского комитета подробно указывается в перечислении возможных видов содействия педагогическому персоналу в деле правильной постановки воспитания и обучения.

Положение о гимназии предусматривает необходимую для русской беженской школы должность школьного врача, состоящего членом педагогического совета, устав чешских учебных заведений такой должности не предусматривает. Во 2-ой половине 1922—3 учебного года был приглашен в гимназию для наблюдения за здоровьем учащихся специальный школьный врач — г-жа Е. Е. Карцевская, которая производила тщательный медицинский осмотр всех учащихся бывших в школе и вновь поступающих, составила для каждого из них особую медицинскую карточку и ежедневно производила медицинский осмотр больных. Под бдительным надзором врача находилось здоровье воспитанников и воспитанниц пансиона. Врач принимал деятельное участие при решении вопросов о распорядке дня, о режиме для учащихся, о составлении меню, о санитарном состоянии помещения и гигиене учащихся. Слабые здоровьем учащиеся были выделены врачем к концу учебного года в особую группу, из которой одни в количестве 20 человек были посланы на лето для поправления своего здоровья в чешские детские колонии, другие в количестве 18 в чешские семьи и третьи, наконец, в количестве 56 в русскую детскую колонию в Татрах. В горной местности высоких Татр, при хорошем столе, слабые дети, находясь под постоянным наблюдением врача и педагогического персонала, отдохнули, поправились, окрепли.

На физическое воспитание обращалось внимание в течение всего учебного года. Уроки гимнастики были обязательны для всех учащихся. Освобождались от них только отдельные ученики по заключению врача. Уроки гимнастики, начиная с первого класса происходили в местной «Соколовне». Кроме уроков гимнастики устраивались под руководством учителя гимнастики детские игры, как в местной «Соколовне», так и на открытом воздухе. Для учащихся приготовительных классов устраивались весною в теплые ясные дни образовательные прогулки в окрестностях Страшнице.

Обращалось также внимание на пение и рисование. Для занятий по пению был специально приглашен преподаватель — С. П. Орлов и утверждена постоянная должность преподавателя пения, не положенная по штатам чешских гимназий. Кроме обычных уроков пения, происходила также подготовка к литературно-музыкальным вечерам, концертам, устраиваемым в дни больших праздников. Преподавателем рисования был приглашен Г. А. Мусатов.

В программу пражской гимназии типа реформированной реальной гимназии входит латинский язык с 5 класса с большим количеством учебных часов (7—8—8—7 в неделю), а также расширены программы, по математике и естественным наукам. Русский язык и литература преподаются по программе применительно к прежним программам русских гимназий, — при чем в гимназии принято новое правописание. Чешский язык, история и география Чехо-Словацкой Республики, изучается, как обязательные предметы, с 1-го класса. Из новых западно-европейских языков преподавались в качестве обязательных два: французский и немецкий. Закон Божий преподается, согласно программе чешских гимназий, до 5 класса включительно и, являясь обязательным для школы, не обязателен для учащихся. Фактически все дети православного исповедания посещают уроки Закона Божия. Учащимся калмыкам преподается особым преподавателем С. Б. Баяновым буддистское вероучение, калмыцкий язык и история.

Преподавание естественных наук встречало большие препятствия вследствие отсутствия учебников по природоведению, так как таковых или совсем не было на книжном рынке или они не подходили по программе. Не было также и наглядных пособий; коллекций, иллюстраций и т. п.

Преподавание химии IV, V и VI классах, велось путем записей наиболее важного и путем производства опытов, которые делались по очереди. Большим тормазом являлось отсутствие химической лаборатории для производства опытов, незначительное количество учебных пособий и препаратов. То же можно сказать и относительно преподавания физики. Опыты по физике производились при участии самих учащихся. Самими же учащимися производилась конструкция некоторых несложных физических приборов. Отсутствие физического кабинета и незначительное количество учебных пособий и лабораторных принадлежностей — являлись главным тормазом нормального преподавания.

Однако, некоторые недостатки постепенно устранялись в течение двух лет. Так, недостаток учебников и учебных пособий по некоторым предметам восполнялся непрерывным приобретением их гимназией. Благодаря щедрой помощи оказываемой Чехословацким Правительством, удалось приобрести целую библиотеку, ликвидированного в Варшаве русского среднего учебного заведения. Несколько лучше дело обстоит с наглядными пособиями по истории. Приобретены коллекции по русской и чешской истории. О росте библиотеки гимназии можно судить по следующим данным: к концу 1922—23 учебного года в библиотеке было книг 750 номеров, учебников по различным предметам 1.100 номеров. К концу 1923—24 учебного года библиотека гимназии насчитывала около 8250 названий, из них около 3250 было учебников по различным предметам и около 4 т. книг для детского чтения.

Серьезное преподавание естествоведения выдвигало на пер-

вый план необходимость устройства экскурсий, во время которых дети могли путем непосредственного наблюдения знакомиться с явлениями природы. Действительно, не проходило праздника, чтобы преподавателем естествознания не устраивались экскурсии с учениками разных классов гимназии в окрестности г. Праги и в более отдаленные от города местности. Такое непосредственное знакомство с природой пробуждало самодеятельность учащихся в наблюдении и пополнении естественно-научных знаний. Во многих классах возникли кружки любителей природы. Такой кружок существует даже в старшем приготовительном классе. К сожалению, отсутствие естественно-научного кабинета лишало возможности сохранить и систематизировать собираемые детьми экземпляры растительного и животного мира.

Самодеятельность учащихся проявлялась также и в участии в ученических кружках общеобразовательного и литературно-художественного характера. Пробуждению и развитию у учащихся литературного и художественного вкуса много способствовало издание самими учащимися общего ученического журнала и классных литературно-художественных альбомов. В 1923—24 учебном году были организованы следующие литературные вечера, посвященные памяти русских писателей: 125-летие со дня рождения А. С. Пушкина было отмечено устройством литературно-музыкального вечера; был организован вечер, посвященный памяти Островского, на котором учениками была поставлена пьеса Островского. Учениками младших классов был организован Гоголевский вечер. 8 января в залах «Русского Дома» была устроена для учащихся елка с литературно-музыкальной программой.

Дни национальных праздников Чехословацкой Республики 28 октября — день народного освобожденія чехословацкого народа, 7 марта — день рождения президента Ч. С. Р Т. Г. Масарика и день памяти Яна Гуса — были отмечены лекциями и беседами преподавателей и классных наставников на тему о значении этих дней в истории чехословацкого народа и всего славянства.

Важную образовательную цель имели посещение учащихся сельско-хозяйственной выставки в Праге, музеев и устроенных Народным Университетом Земгора исторических концертов русской музыки, которым предшествовали всегда содержательные лекции проф. И. И. Лапшина, знакомившие с творчеством русских композиторов.

Во второй год существования гимназии 1923-4 был открыт шестой класс. Педагогический персонал пополнился двумя преподавателями: латинского языка А. В. Стоиловым и преподавателем математики и черчения А. Ф. Поляковым. Учебные занятия происходили там же, в помещении мещанской школы в Страшнице. Пансион для мальчиков был переведен из г. Збраслава и помещен в Страшницких бараках совместно с калмыцким пан-

сионом. Женский пансион был переведен в более обширное помещение в Holešovicich. Таким образом, потеря времени на поездки детей в гимназию была значительно сокращена. В виду расширения пансионов, кроме заведующего пансионом для мальчиков — воспитателя Г. С. Щербакова и заведующей пансионом для девочек К. А. Кротковой были приглашены воспитателем Н. Ф. Новожилов и воспитательницей О. А. Хирнова. Быстрый рост количества учащихся продолжался и во второй год существования гимназии. К началу 1923/4 учебного года в гимназии состояло уже 197 учащихся. К 1-му января 1924 г. число учащихся достигло 232, а к концу учебного года — 262, из них мальчиков было 173 и девочек — 89. Из этого общего числа 175 учащихся находились в пансионах гимназии. К концу 1923/4 учебного года гимназия имела уже полный комплект учащихся в 6 открытых классах. В младших классах (1—4) количество детей по классам превышало число 30.

В классах нельзя строго соблюдать возрастную норму. Это очень затрудняет воспитательно-образовательное воздействие и требует более внимательного изучения детской индивидуальности. Поэтому педагогическим советом обращено большое внимание на составление характеристик учащихся, которое поручается классным наставникам и подробно обсуждается педагогическим советом.

При увеличении гимназии все более и более чувствовались недостатки помещения, в котором происходили учебные занятия гимназии. В этом помещении, кроме русской гимназии и мещанской школы, вели занятия местная чешская начальная школа и чешский детский сад (Mateřská škola). Часто занятия всех трех школ происходили одновременно, в одни и те же часы. Поэтому число свободных классов было недостаточно. В виду недостатка постоянных помещений часть классов переходила из одной классной комнаты в другую и не только в определенные дни недели, но и в различные часы одного и того же дня, — что естественно отзывалось, как на порядке в гимназии, так и на воспитательной стороне. Для учебных занятий гимназии не хватало не только помещения, но и учебного времени. Занятия могли начинаться не раньше 1¼ дня и кончаться к 6 час. вечера. При этом два раза в неделю гимназия располагала временем с 4½ до 6½ ч. веч. Продолжительность урока ограничивалась 40 минутами. Несмотря на это учебного времени, в которое можно было бы втиснуть все уроки, положенные по табели реальной гимназии, не хватало. Пришлось часть уроков вынести в дообеденное время, в другие совсем неприспособленные для учебных занятий помещения. Как нами уже было указано, в мещанской школе не было ни физического, ни естественно-научного кабинетов, ни химической лаборатории, ни рисовального класса, которыми могла бы пользоваться гимназия, ни свободных помещений, в которых гимназия могла бы устроить свои собственные кабинеты. На

основании указанных обстоятельств, по ходатайству Объединения Министерствомъ Иностранных Дел Ч. С. Р. к будущему 1924/5 учебному году ведутся работы по приспособлению всех помещений Страшницких бараков, где до настоящего времени помещались общежития — гимназическое и студенческое и две школы Объединения — железнодорожная и автомобильно-тракторная. В этом новом помещении для гимназии должны быть сосредоточены все учреждения гимназии, — как классные помещения, так и общежитие для мальчиков, столовая, библиотека, медицинская часть и проч.

С переходом гимназии в новое более удобное для занятий, самостоятельное помещение, учебные занятия будут протекать в более нормальных условиях. Необходимо отметить, что отношение к учению у учащихся было вполне серьезное: не наблюдалось манкировок учебными занятиями.

Заканчивая краткий обзор деятельности русской гимназии «Земгора» в Праге в течении первых двух лет ее существования, мы должны отметить, что те чрезвычайные трудности, указанные нами, которые возникали при первых шагах гимназии, постепенно преодолевались дружной работой всего педагогического совета, стоящего во главе учебно-воспитательной части русской гимназии в Праге, при исключительном внимании Чехословацкого Правительства к образованию русской учащейся молодежи в Республике.

Андрей Павлов.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 9
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 119 - 138

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

БИБЛИОГРАФИЯ.

Сербская педагогическая литература.

(Краткий библиографический очерк.)

С сербского с рукописи перевел Е. А. Елачич.

Настоящий очерк имеет своею целью ознакомить читателей «Русской Школы» с сербскою педагогическою литературою, как современною, так и более раннею, начиная с XVIII века. Развитие сербской литературы в средние века лучше всего разобрано в работе проф. П. Павловича — «Обзор сербской литературы» (1920 г.).

Крупным событием в культурной жизни сербского народа и в истории развития новой педагогической литературы является переселение одной части сербов с Балканского полуострова, из центра средневекового сербского государства, в Австрию, в которой и ранее уже жили сербы. Главное переселение происходило в конце XVII века, в царствовании Леопольда I под главенством патриарха Арсения III Чарноевича. Леопольд I признал самостоятельность сербского церковного управления, но о политической автономии не хотел и слышать. Шовинизм венгров и немцев и католический прозелитизм были очень сильны и являлись причиною постоянной, упорной национальной борьбы сербов с венграми и немцами. Австрийский принцип »cuius regio, illius religio» неукоснительно применялся к сербам. Мария Терезия в 1741 г. издала эдикт, ставящий православных вне закона. Религиозное гонение на сербов достигло тогда наибольшей силы, и против них даже применялась военная сила, чтобы принудить их отречься от православия.

Само собою разумеется, что при таком политическом положении у сербов не могло быть и речи о развитии какой бы то ни было педагогической литературы. Но сербы не поддались денационализации. Они вступили в упорную борьбу с правительством, отстаивая свои права и настолько в этом успели, что уже во второй половине XVIII века сербам удалось достигнуть известной организации и в области просвещения. Учреждается народно-церковный фонд на содержание школ, а с 1770-го года началась настоящая реорганизация сербских школ и всего просвещения.

Но и тогда еще было трудно с изданием книг. Сербы на Балканах имели свою типографию еще в XVI веке. Учреждению в Австрии типографии, печатающей кириллицею, всячески противились все враждебные сербам политические деятели. Все просьбы, жалобы и протесты были бесплодны. Из Вены отвечали, что это «не представляется нужным, что это излишне» в виду наличности иезуитской типографии с кириллицею. Только в 1792 г. Стефану Новаковичу удалось основать типографию с ки-

риллицею под названием «Славяно-сербская, валахская и восточных языков типография», но она уже в 1796 г. была продана университетской типографии в Будапешт, где, начиная с того времени и до тридцатых годов XIX века, печаталось большинство сербских книг. Кроме этой типографии сербские книги печатались в то время еще и в Венгрии у Д. Теодозия, в Вене у И. фон Курцбека и в др. местах, но все на русско-славянском языке, который значительно отличался от современного народного и литературного сербского языка.

По утверждению Дж. Райковича первый сербский букварь был издан в 1726 г. под заглавием «Первое учение отроком» (8°, 258 стр.) анонимного автора, хотя не подлежит сомнению, что Киприян Рачанин еще в 1717 году издал «Буквар или наука детам и јуном», который был в XIX веке переиздан, как библиографическая редкость.

Первый труд по педагогике появился в 1775 г. в переводе анонимного переводчика под заглавием «Пут к постојаној слави и истином величеству» (8°, 140) — Ролена (!), ректора парижской академии.

Одним из наиболее плодовитых писателей русско-славянской школы был Иван Раич (1722—1801). Первоначально он писал в области богословия, позже работал в области изящной литературы и историн. До 1795 г. он издал 4 выпуска замечательного труда — История разных славянских народов. Долгое время в школах употреблялись его книги — Катехизис (1797 г., 8°, 64) и — Священная история (1797 г., 8°, 37).

Энциклопедист Захар Стефанович Орфелин (1726—1785) наряду с другими своими значительными работами писал также и учебные книги. Он был проповедником рационалистических идей того времени. Он придавал первенствующее значение наукам естествознания, требовал просвещения широких слоев народа и настаивал на употреблении народного языка. Хотя он и не был оригинальным писателем, но все же следует упомянуть его книги «Краткое да простое о седмих таинствах учительское наставление» (1760 г., 8°, 24) и «Первое учение хотјашчим учити сја книг писмени славенскими називаемое буквар» (1776, 8°, 96).

Среди первых реформаторов школы следует упомянуть Федора Янковича Мириевича (1741—1814), который работал не только среди сербов, но и в России в царствование Екатерины II. Он много писал, но обычно без своей подписи. Наиболее значительным его трудом является: «Ручнаја књига, потребнаја магистром» (1798 г., 8°, 261). Его другом и товарищем по службе был Стеван Вуяновский (1743—1829), весьма плодовитый писатель, главным образом, в области школьных учебников. Они сгорели во время пожара, но все же известны из них — Немецкая грамматика (1772 г., 8°, 561), — Руководство по арифметике (1777 г., 12°, 155), — Руководство для правильной речи и правописанию. Аврам Мразович (род. в 1756 г.) был тоже плодовитым писателем. Ему принадлежат: — Руководство к славянской грамотности (1797 г., 8°, 48), — Руководство к научению счислению (1798 г., 8°), которое неоднократно перепечатывалось.

Просветительная эпоха выдвинула знаменитого народного учителя и философа Досифея Обрадовича (1742—1811), как министра просвещения в Белграде. Его с удовольствием читали все южные славяне. Сочинения его были переведены на болгарский и румынский языки. Это был первый сербский писатель, произведения которого перешагнули через гра-

ницу Сербии. Он требует правды, свободы (влияние Руссо), любви, независимости в мышлении и веровании. Он кладет в основу образования знание и свободу от авторитетов. Все его труды проникнуты педагогическими идеями. (Правительственное издание 1911 г., 4°, 600). Особенно следует отметить его книги: — Советы здравого разума (1784) и — Этика (1804). Среди эпигонов Дос. Обрадовича необходимо особенно выделить Анастасия Стойковича (1773—1832), который наряду с другими книгами писал и книги по педагогическим вопросам. Его — «Физика» (в 3-х томах, 1801—1803, на 1000 стр., 8°) написана по указаниям самого Дос. Обрадовича и построена на деистических принципах. Заслуживает внимания и его — «Сербски секретар» (8°, 535). Из позднейших писателей школы Д. Обрадовича отметим Павла Соларича (1779—1821), который стремился, чтобы сербский народ получил европейское образование. Наиболее значительными его трудами являются — Новое гражданское землеописание (8°, 800 стр.) в двух томах, первое на сербском языке, — Славянский букварь (1812 г., 8°, 142) и др.

Политическое освобождение Сербии в 1804—1813 г.г. и особенно в 1815 г. вызвало великое движение во всех духовных и культурных проявлениях сербской национальной жизни. С образованием самостоятельного сербского государства появилась и самостоятельная педагогическая литература, особенно богатая в Сербии. Но и среди выдающихся писателей нельзя не отметить имени Павла и Платона Атанайковичей, Матфея Домпановича, Георгия Захарьевича, Димитрия Исаиловича, Павла Кенгелаца, Василия Булича, Иоакима Вунча, Димитрия Тирола и в особенности реформатора сербского литературного языка — Вука Стефановича Караджича. Ему принадлежит — Первый сербский Букварь (1827 г., 8°, 17). Вслед за ним шел и его знаменитый ученик Джура Даничич со своим — Новым Сербским Букварем (1853 г., 8°, 43). Однако перечислять их труды значило бы выйти из рамок настоящего очерка.

Димитрий Чобич издает — Очерки детского воспитания (300 стр. 8°), М. Бан — Женское воспитание (I т. — 117, II т. 120, III т. — 120 стр.). Но особенно талантливым писателем-педагогом был Милован Спасич, который издал — Размышления о прогрессе и просвещении (1840, 8°, 25), — Нравственное воспитание детей (1850, 12°, 152), — Практический арифметический задачник для учителей (1850, 12°, 60), — Педагогическое и методологическое наставление учителям (1854, 8°, 80) и др. Георгий Райкович с 1858 г. начал издание журнала «Школски лист», позднее журнал перешел к Д. Натошевичу и еще позднее к Н. Вукичевичу.

Михаил Ристич в 1858—1868 г.г. издавал — Систему общей философии, с приложением — Философии в Сербии (1868, 8°, 87) в X томах. Димитрий Матич издал — Обзор истории воспитания (1866, 8°) в III томах и — Воспитание маленьких детей (1867, 8°) в II томах, а Михаил Ружич — Науку о воспитании (1867 г., 8°, 128).

Одним из наиболее плодовитых писателей в Сербии является Милан Милачевич (1831—1908), написавший 101 книгу. Он издавал в течение 9 лет педагогический журнал «Школа» (1868—1876), от которого и ведет начало его плодотворная педагогическая работа. В педагогике он проводил эмпиризм. Пользуются известностью его — Школа в Сербии (1868, 8°, 135), — Как учиться по книге (1869, 8°, 33), — Педагогические наставле-

ния (1870, 8°, 127), — Школьная гигиена (1870, 8°, 260), — История педагогики (1875, 8°, XVI + 556), — Школьная дисциплина (1871, 8°, 64) и т. д. Его друг Милорад Шапчанин (1847—1895) работал главным образом в качестве чиновника Министерства Просвещения. Автор рассказов, драматург, лирический и эпический поэт, — он вошел в педагогику, как самоучка. Все же в свое время весьма ценились его труды — Генрих Песталоцци (1870, 16°, 56), — Наглядное преподавание в начальной школе (1871, 8°, 85), — Публичные лекции (1873, 12°, 63), — Руководство для преподавания родиноведения в начальной школе (1873, 8°, 127), — Руководство для преподавания сербского языка (1875) и др. Им была переведена книга Дитеса — Теория Педагогики (1872, 8°, 264). Весьма близок к нему Георгий Натошевич (1821—1887), энциклопедист, со своими произведениями: — Руководство для преподавания букваря (1875), — Книга для чтения в I—IV Отд. начальной школы, — Букварь, и многочисленные статьи. М. Нешкович издал — Занятия в I Отделении начальной школы (1875, 8°, 104) и издавал журналы — «Учитель» (1873) и «Новая школа» (1875).

В этот период наиболее значительным педагогом был Стеван Попович. Он являлся реформатором методов преподавания на принципах неорационализма. В свое время весьма ценными являлись его произведения: — Практика преподавания арифметики (1869—1870) в III книгах, — Краткое руководство к чтению по букварю (1870, 8°, 28). Он же перевел труд Карла Кера — Работа в школе (1872, 8°, 547). Николай Вукетьевич выступил со своими произведениями — Мысли об урегулировании церковно-просветительных отношений между Сербиею и Австриею (1865), — Статьи о воспитании детей, — Руководство к преподаванию по букварю (1872, 8°, IV + 279); последняя являлась общепринятым руководством. Из более поздних писателей с университетским образованием отличался особою приверженностью к педагогическому стоицизму д-р Воеслав Бакич, коему принадлежат: — Общая и специальная педагогика (I — 1897, 8°, VII + 509 и II — 1901, 8°, VI + 238) и др. произведения. К нему примыкает Петр Деспотович, автор — Школы в Сербии (1888, 12°, 100), Истории педагогики (1902, 8°, XIII + 471) и др. Целый ряд произведений принадлежит и ныне еще здравствующему Ивану Миорадовичу (род. в 1853 г.), который превзошел всех обильностью своих произведений. Наиболее значительными из его произведений являются: — Последовательность, в которой идут друг за другом науки и искусства, — Занятия в I Отделении школы (1-е изд. в 1880 г., V + 204, 8°), — Занятия во II Отделении (1905, 8°, 277), — Недочеты преподавания (1894, 8°, 243) и т. д. Ему же принадлежит ряд переводов, как, напр.: — Дидактика А. Коменского, — О воспитании Спенсера и др. Весьма близок ему другой чрезвычайно деятельный старец Сретен Анич, издавший в 1891 г. — Сербскую национальную школу (8°, 51), — Заметки учителя (1-е изд. 1894 г., 8°, 247) и др.

Философиею и педагогикою занимался М. Милованович, который является у нас основателем школы позитивной философии. Он издал целый ряд педагогических произведений — Народная жизнь (1-й том — Воспитание и образование), монографии — Руссо, — Песталоцци и Коменский, — Бек, Спенсер и Вундт, а также серию философских книг, как, напр., — Философия и наука (в VI томах). Стеван Оканович является автором и пе-

реводчиком многих произведений. Главными из них считаются: — Воспитательное значение наказаний и наград (1892), — Чувство и воля (1893), — Мысли о значении и задачах эстетического воспитания (1898), — Общая педагогика (1900), — Прилежание или интерес (1900) и др. Он же редактировал журнал — «Педагогическое обозрение» (3 года) и «Архив философии, педагогики и общественных наук», последний — совместно с д-ром М. Ивановичем. Чрезвычайно типичную фигуру представлял собою Божидар Кнежевич († 1905), много занимавшийся философиею и историею. Ему принадлежат — «Пропорција у истории», — «Ред у историји» и др. Он же перевел Карлейля — О героях и Бокля — История цивилизации в Англии.

Из числа современных педагогов надлежит отметить д-ра Душана Раича, автора — Дидактики, выдержавшей три издания, Любомира Протича, автора — Педагогики (3-е изд. 1920 г., 8°, 295), — Педагогических вопросов (II тома) и др., Павла Лотича, автора книги — Душевноотсталые дети и их воспитание (1920, 8°, 242).

Из современных философов особенно выделяются: д-р Бранислав Петрониевич (пишет преимущественно по немецки), автор сочинений — История философии (часть I, от Ренесанса до Канта. 1912 г.), — Основы эмпирической психологии (2-е изд. 1923). К другому направлению принадлежит д-р Светомир Ристич, автор сочинений — Логика (1-е изд. 1913, 8°, 85; 2-е изд. 1924 г.), — Идейные движения в нашей народной поэзии (1920, 8°, 114), и д-р Борислав Лоренц.

В настоящее время на поприще социальной и практической педагогики энергично работают: Д-р Милан Шевич, которому принадлежат — О концентрации преподавания (1899), — Педагогические воззрения (1906), — Сербская детская литература (1911), — Образование учителя и детская книга (1920), — Старая и новая педагогика (1920, 8°, 150); Милош Милошевич, автор книг — Общая культурная педагогика (1911, 8°, XLVIII + 613), — Методы преподавания (1921, 8°, 328), — Этика, — Методика и др.

Представителем экспериментальной педагогики является д-р Ная Радосавльевич, ныне профессор Нью-Иоркского Университета. Он много писал в различных педагогических сербских журналах, а главным из его произведений, изданных на сербском языке, являются — Очерки различных течений психологической науки (1910), — Наставление к преподаванию детям (1923). Близок к нему Сина Еврич, редактор журнала «Вестник общества детской психологии». Ему принадлежит — Основы детской психологии и экспериментальная педагогика (1921, 8°, 155). В последнее время он редактирует журнал «Школьная практика». Из методологистов особенно выделяются Иван Иванович, которому принадлежат — Методика преподавания арифметики (2-е изд., 1921, 8°, 159), — Методика преподавания материнского языка (1923, 8°, 209). Им же переведена книга Цпена — Основы физиологической психологии (1911). Михаил Станоевич, редактор педагогического журнала «Учитель» и автор книг: — Методика преподавания географии (2-е изд., 1920, 8°, 96), — Методика преподавания истории (2-е изд., 1920, 8°, 75), — Методика ознакомления с природою (1-е изд., 1920, 8°, 174).

Из числа работников, ныне активно трудящихся на педагогическом поприще, особенно выделяются: Милутин Станкович (редактор газеты «На-

родное просвещение»), Влада Петрович (редактор детского журнала «Луч»), Милан Попович (редактор «Зорьки»), Зорка Лазич (редактор «Детской Газеты»), Драгутин Михаилович (редактор журнала «Учительская Искра»), Савва Милосавльевич (редактор журнала «Деятель просвещения»), Света Милосавльевич (редактор журнала «Обычай»), Димитрий Димитриевич (редактор журнала «Прогресс школы»), Федор Раденкович (редактор «Новой Школы»), Иван Иванович (редактор «Пасечника»), Срета Динич, Марко Крстич, Воя Младенович, Станислав Станишич, Р. Стефанович, Ив. Милиевич, Бл. Маркович, М. Янкович, М. Вуянац и др.

В виду того, что у нас еще нет полной истории педагогической мысли, каждому, кто хотел бы познакомиться с нашею педагогическою литературою, может быть полезным книга Ст. Станишича — «Сербская педагогическая библиография» и моя книга — Сербская педагогическая библиография (дисертаций и статей), которая будет в скором времени мною вполне закончена.

Существует также много переводных книг с русского, немецкого, а также с французского, английского, итальянского, шведского и др. языков, каковых книг едва ли не больше, чем оригинальных.

Общее впечатление — от педагогических попыток началась настоящая и при том весьма деятельная и плодотворная педагогическая работа.

Милан Р. Майсторович.

Peter Petersen. ***Allgemeine Erziehungswissenschaft. B. und L. Walter de Gruyter et Co.*** Стр. 276. Ц. 5 марок.

Эта книга выделяется из обычных руководств по педагогике своим своеобразным замыслом, обнаруживающим в ее авторе бесспорную глубину философской мысли. Первая часть книги посвящена установлению «основных понятий». Автор исходит из анализа понятий «масса, общество (Gesellschaft), общность (Gemeinschaft)». Несмотря на некоторую неясность в понятии массы и тавтологию в определении понятия общества («общество есть совокупность всех социальных явлений», стр. 18—19), анализ этот в общем удался автору, идущему в направлении, указанном Лоренцом ф.-Штейном, Шеффле, Шпанном и отчасти также Тоннисом. — Масса — общество — общность понимаются автором как ступени духовного единства: сначала элементарного, обусловленного еще пространственной близостью или временной продолжительностью, затем — рассудочного и механического и наконец — активно-творческого и органического. По отношению ко всем этим трем видам духовного единства отдельное «я» является чем то вторичным: «каждый человек изначала укоренен в общности», говорит автор (27) и при том не только в органической общности высшего типа, но и в других видах социального (**Wirbewusstsein**). В следующем затем анализе «я» мысль эта получает дальнейшее углубление. Удачно автор различает в «я» индивидуальность и личность: первая «есть единство чувствования, мышления и воления, носителем которого является воля» (37), при чем индивидуальность есть не что иное как «варианта направления общности (**Richtungsvariante der Gemeinschaft**)» (44). — В личности этот момент общности усиливается и упрочивается еще

постольку, поскольку «личность есть служитель в царстве ценностей, которые суть цели общности» (52). Личность в отличие от просто индивидуальности есть всегда неустанное творчество, и потому индивидуальность возвышается до личности в меру насыщенности своей сверхличными ценностями, созидающими одновременно и общность и служащими предметом творчества. Опираясь на своего учителя Вундта, автор в этом именно смысле толкует монадологию Лейбница. Всякая личность есть поэтому «компендиум человечества», как выразился однажды Шлейермахер.

На этом центральном для всей концепции автора различении между индивидуальностью и личностью основывается дальнейший анализ пар понятий — природа и культура, развитие и процесс, воспитание и образование. Культурное благо есть воплощенная духовная энергия, через общение с которой человек обретает свою личность (единство личности и общности). Культура требует от человека напряжения всех своих сил и развития его в свободно действующее разумное существо (79). В противоположность этому цивилизация означает «господство внешних форм», она направлена не на всего человека в целом, а лишь на его рассудок, это область господствующего механизма и формализма (77), «общества», а не «общности». Менее ясно отношение автора к понятиям развития и прогресса. Отрицая повидимому прогресс, как непрерывное совершенствование человечества (вместе с Ранке он говорит о «непосредственной близости каждой эпохи к Богу, о том, что ценность ее покоится в ней самой, а не в том, что из нее произошло»), он признает развитие, как переход индивидуальности в личность, как «бесконечный качественный рост духовной энергии через все более и более тесное единение с общими и устойчивыми ценностями духовной жизни» (Ад. Феррьер). К этому же переходу сводится и различие воспитания и образования: «целью образования является вполне развитая индивидуальность, внутренняя свобода отдельного человека. Целью воспитания (Erziehung) является всегда общность и индивид, как член общности, т. е. как личность» (106). «Там, где индивидуальность исполняется целями общности и всеми силами своих тела и души ставит себя на службу этим целям, развивается она до личности». Задача науки о воспитании (Erziehungswissenschaft) и заключается в том, чтобы установить: «какими свойствами должна обладать воспитывающая общность, в которой и через которую человек может усовершить свою индивидуальность до личности?» (107). Тем самым задача этой науки шире задач, которые ставит себе обычная педагогика: она исследует не только школу, а все те формы общения, в которых живет и растет человек и которые то препятствуют ему, то способствуют развить свою индивидуальность в личность.

Уже эта широкая, подлинно философская постановка вопроса заставляет признать несомненную ценность книги автора. Проблематика Петерсена глубока и оригинальна, хотя, вопреки ожиданию самого автора (VII), лежащая в основе ее философия ценностей остается читателю неясной. Не уясняется она и во второй части труда, в которой автор пытается дать уже разрешение поставленной им задачи. Насколько первая часть увлекает читателя своим замыслом и заставляет его пропускать встречающиеся в ней неточности в определениях и различениях, настолько вторая часть разочаровывает читателя: критика его постепенно теряет

свою убедительность, а положительные построения раздражают своей возрастающей неопределенностью.

Автор начинает с исследования хозяйства, которое он, в согласии со Шпанном, определяет как «систему средств, или услуг» (108). Анализируя хозяйственную деятельность, принцип которой есть «принцип наименьшего средства» (Ш) и которая есть область откровенного интеллектуализма (113 сл.), сфера общества, а не общности (102 сл.), он приходит к выводу, что «принцип хозяйственности действует во всех областях разрушительно» (145). Хозяйство препятствует человеку развить свою индивидуальность в личность. Бесспорно интересны и метки соображения автора, направленные против оптимистического и романтического понимания хозяйственного труда, как призвания, могущего содействовать образованию личности. «Труд есть жизненная нужда», говорит он. Он служит лишь тому, чтобы «доставить человеку часы, в которые он свободен от необходимости выполнять хозяйственную работу» (152). Идеал освобождения в труде иллюзорен. Личность растет, освобождаясь от труда. И потому задача педагогики, в частности профессионального образования заключается не в романтическом стремлении одухотворить профессию до призвания (что невозможно), а в противопоставлении разрушительным силам хозяйственного труда сил, образующих личность и противодействующих утомительной и изнуряющей поденной работе. Надо помочь человеку в его оборонительной борьбе против труда. Задача педагогики заключается поэтому в культивировании и организации досуга. Школа должна вновь связаться с досугом, как это было в древности (151). Как ни правильны развиваемые здесь автором отдельные соображения, они лишены однако последней убедительности. Остается неясным: всегда ли всякая хозяйственная деятельность разрушительно действует на личность или только хозяйственный труд в нашу эпоху высоко развитого капитализма и механизированного производства? Неужели в хозяйственной деятельности нет ничего, содействующего росту индивидуальности до личности? Сам автор, подчеркивающий благотворное влияние ремесленного труда (133) и примыкающий к течению возрождения средневековых гильдий (гильдейскому социализму 156 сл.), как подлинных «общностей» (значит хозяйство не необходимо относится к сфере «общества»?), склоняется повидимому иногда к положительному ответу на этот вопрос.

Еще менее убедительными представляются оба дальнейшие параграфа, посвященные анализу государства и церкви. Определяя государство как «форму единства общества» (171) и настаивая на наличии «внегосударственной сферы жизни» (что вполне справедливо), он приходит к выводу, что «государственная школа несомненно относится к уже умирающей культурной структуре» (208). Школа должна стать автономным институтом публичного права, говорит он в согласии с Наторпом (срв. »Sozialidealismus«, П. почему то не ссылается здесь на Наторпа). На долю государства остается «пока» проведение обязательного обучения, вытекающий отсюда ограниченный надзор за школами, обеспечивающий каждому минимум образования, финансирование школ, учреждение университетов и т. п., проведение принципа справедливости в школьном деле. (209 сл.). Метки и здесь замечания автора относительно, напр., Гербартианской педагогики с ее стремлением подчинить школу идее государственного автори-

тета, правильна его общая тенденция положить пределы государству в области школы. Но уже безусловно сомнительно утверждение его (207), что в Англии идея государственной школы теряет ныне кредит («крушение» актов лорда Фишера объясняется исключительно «политикой экономии» после войны, а не принципиальными изменениями во взглядах), а также неясно, означает ли автономия школы в будущем независимость школы от государства или зависимость ее от государства, которое само должно преобразоваться в направлении автономии и приближения к органической общности (см. наши «Основы педагогики», стр. 169 сл.).

Если государству П. хотя бы «пока» отводит еще место в деле наиболее целесообразной организации школ, то отношение его к церкви, которую он отличает от религии, почти что воинствующе отрицательное. «Церкви как церкви никогда не было дела до христианства, она заботилась исключительно о своем церковном авторитете» (227). Неужели автор думает, что приводимые им мелкие факты, свидетельствующие о том, что церковь часто изменяла духу религиозной истины, способны что-нибудь доказать? Между тем автор ограничивается беглым и односторонним историческим обзором. Никакого глубокого анализа феномена церкви и доказательства, что «социальная форма церкви есть форма власти и государства» (211), он не дает. Поэтому остается неубедительным и неясным то отношение между церковью и школой, которое он мыслит как нормальное (церкви предоставляется повидимому влиять на образование через семью 229).

В противоположность этому отрицательно-критическому анализу хозяйства, государства и церкви, направленному не столько на идеальную сущность этих последних, сколько на их эмпирическое осуществление в современности, анализ последней из рассматриваемых автором форм общения, «народа», выдержан в исключительно положительных тонах. Народ, по Петерсену, есть «высшая индивидуальность в ряду духовных общностей, члены которой, на основе общей природы и языка и общей культурной работы многих поколений, любовно охватывают и ежедневно вновь создают свои пережитые идеальные блага и ценности, дабы передать их будущему поколению для творческой работы» (246). Это слишком замысловато сказанное определение по существу соприкасается с современным понятием нации, как оно выработалось ныне у целого ряда авторов (срв. наши «Основы педагогики» стр. 329 сл.).

Непонятно только, почему, проводя аналогию между «народом» и «личностью», автор не строит в применении к колективной личности понятия, аналогичного понятию «индивидуальности». Быть может, тогда он не отказался бы столь решительно от принятого и в немецкой литературе термина «нация», совершенно произвольно приурочиваемого им к понятию государства (231).

Правильно показывает П. связь «народа» с семьей, с одной стороны и с человечеством, с другой. Народ и человечество не противоположны друг другу. «Только через *медиум* народа может человечество воздействовать на нас воспитывающим образом» (253). Народная общность и есть та подлинная среда, в которой единственно только развивается личность (255). — Поэтому настоящее воспитание есть «воспитание к народу», настоящая школа есть «свободная народная школа». Эта последняя

управляется не государством и не церковью, а семьей и учительством. К этому собственно и сводится даваемая автором ее характеристика. Охарактеризованная в своей противоположности к школе профессиональной, государственной и церковной, она в своем положительном содержании остается все же неопределенной. Поражает в этом последнем параграфе крайний оптимизм автора: определяя свою «свободную народную школу», как школу семьи и учительства (Erzieherschaft), он берет эти последние в их идеальной сущности и склонен повидимому совсем игнорировать печальную эмпирическую действительность. Как будто в современном обществе семья не обнаруживает таких же признаков вырождения, как хозяйство, государство и церковь! И можно ли говорить о современном учительстве, как о «круге мужчин и женщин, влекомых исключительно любовью к детям» (274)? Это методологически неправильное противопоставление «народа», взятого в его исключительно идеальной сущности, хозяйству, государству и церкви, взятым в их эмпирическом современном существовании, составляет несомненно самую слабую сторону книги, которая, повторяем, по замыслу своему представляет собою примечательное явление немецкой педагогической литературы последних лет.

С. И. Гессен.

Сергей Жаба. *Петроградское студенчество в борьбе за свободную высшую школу.* Русское книгоиздательство J. Povolozky et Co. Paris. 1924. 61 стр.

Небольшая, живо написанная книжечка С. Жабы представляет собой изложение доклада, представленного второму съезду Российских эмигрантских студенческих организаций. Автор пробыл в России до весны 1922 года и, будучи студентом Петроградского университета, все последние время принимал деятельное участие в студенческой общественной жизни. Вся эта жизнь сводилась к борьбе против разрушительных мероприятий комиссариата просвещения. Шаг за шагом описывает автор различные этапы этой борьбы, в которой студенчество высоко держало знамя академической свободы и смело защищало, правда в неравном бою, лучшие университетские традиции. Много жертв было понесено студенческой семьей, но на смену падавшим появились новые бойцы, и студенчество, вплоть до весны 1922 года, до времени вынужденного отъезда автора за границу, сохраняло силу и бодрость, не утрачивая, не смотря на жестокие репрессии, присущей молодежи жизнерадостности, которая ярко выявлялась не только на сходках, но и на продолжавшихся все время студенческих вечеринках. За все описываемое время отношения с профессурой были самые дружественные. Борьба за свободную школу шла общим фронтом всей академической семьи. Отмечая это явление, автор не имеет, конечно, возможности охарактеризовать то, что предпринималось профессурой, и потому историческая перспектива получается у него несколько односторонней. Но для истории студенческого движения книжка имеет большое значение. Было бы желательно продолжить повествование за пределы 1922 года, когда жизнь высшей школы вступила в полосу совершенно не переносимой трагедии. Вообще жаль, что в громадной мемуарной литературе последнего времени так мало внимания посвящается нашему главнейшему культурному достоянию — русской школе.

М. Новиков.

Education The Socialist Policy by R. H. Tawney, M. A. 62 стр. цена 1 ш.

Эта брошюра издана Независимой Рабочей Партией и является дополнением книги »Secondary Education for All« изданной в прошлом году. В предисловии нынешний Министр Нар. Прос. **C. Trevelyan** вполне одобряет всю программу реформ, намеченных автором, но для их проведения в жизнь требует нескольких лет власти. Эта программа является таким образом оффициальной программой Рабочего Правительства, но, несмотря на подчеркивание автором ее социалистического характера, она в действительности есть программа всех прогрессивных педагогов Англии без различия партийной принадлежности.

Автор указывает на низкий уровень здоровья детей школьного возраста и в связи с этим намечает восемь необходимых мер: 1) Развитие сети **Nursery Schools**, 2) Развитие сети школ для дефективных детей (в настоящее время эти школы вмещают лишь 30% всех дефективных), 3) Создание особых классов для умственно (и педагогически) отсталых, 4) Увеличение числа школ на открытом воздухе, 5) Оборудование и постройка новых зданий в соответствии с требованиями школьной гигиены и улучшение площадок для игр, 6) Развитие экскурсий, лагерей и каникулярных школ, 7) Расширение выдачи школьных обедов за счет государства и 8) Бесплатное лечение школьников от всех заболеваний. В отношении начальной школы автор требует введения единой школы и уменьшения числа учащихся в классе до 30. Необходим также повсеместный переход на индивидуальное обучение (**Dalton Plan**). Школы второй ступени (**Secondary**) должны явиться непрерывным продолжением начальных и быть бесплатными и общедоступными. Программа их должна быть не однообразной, а дифференцироваться в зависимости от местных условий. Учителя начальных школ должны иметь университетское образование, как это уже практикуется в Шотландии, и их положение должно быть приравнено к учителям **Secondary Schools**. Университеты должны выполнять те же задачи, что и теперь, именно: а) научные изыскания, в) обучение ученых специалистов и с) чтение лекций для взрослых (народный У-т). Но эти задачи должны быть выполняемы в более широком масштабе, и университетское образование должно быть доступным для всякого способного юноши или девушки независимо от их средств. Как видно, программа ничего нового не представляет, но ее полное претворение в жизнь потребует не менее десяти лет. Дело здесь не в новых идеях, а в искреннем желании провести их на практике, чего прошлые два кабинета не имели в виду, задержав под предлогом национальной экономии проведение реформ 1918 года.

К брошюре приложена библиография по вопросам народного образования в Англии.

Н. Ганц.

М. Фертинг. *Новые пути в преподавании математики.* (Новые идеи в педагогике. Выпуск 2). Изд. «Разум». Берлин. 64 стр,

В введении под заглавием «Школа и одаренность», автор (женщина — математик и педагог) подчеркивает то огромное значение, какое имеет для человечества верное установление задатков и способностей в каждом ребенке.

Экспериментальная психология, по мнению автора, в этом помочь может весьма мало, так как ее эксперименты страдают недостатками, передавая лишь настроение момента, страх перед испытанием. «Силы учеников ограничиваются и не могут свободно выявиться». В виду этого результаты получаются чисто случайными. Автор полагает, что преподаватель мог бы достигнуть гораздо лучших результатов, так как он в состоянии произвести тысячи таких экспериментов, тогда как психолог всего лишь несколько.

Психологические обоснования природной математической одареиности — пока неизвестны.

Как же преподаватель может распознать эту одаренность?

Обыкновенно преподаватели пользуются успешностью ученика для оценки одаренности. Но чтобы этот масштаб был правильным, необходимо, чтобы «прохождение курса было поставлено так, чтобы в нем действительно отразилась одаренность. Это-то самое существенное и отсутствует в школе». Нынешняя школа приноровлена более к рецептивному прилежанию, чем к одаренности. «Учитель объясняет, ученик воспринимает. Учитель преподносит мысль, ребенок следует за этой готовой мыслью... Степень действительно самостоятельного мышления по большей части весьма ничтожна».

В виду этого, чтобы быть хорошим учеником, требуется прилежание и снова прилежание, но не более чем посредственные способности.

Как объяснить успешность ученика: прилежанием его или даровитостью?

Ответить на этот вопрос весьма трудно, хотя и необходимо для отбора одаренных.

«Прилежный должен занимать другое положение, чем даровитый. Там, где дело касается самостоятельности и руководства, там прилежный, посредственный человек окажется неспособным, хотя бы он был гением в области прилежания».

Математика дает возможность провести границу между выученным, рецептивным исполнением и самобытной самостоятельностью, но только не при современном преподавании математики, где всё основано главным образом на заучивании на память. Поэтому автор требует *полного исключения заучивания наизусть*, чтобы дать самую широкую дорогу самостоятельности.

Никаких формул заучивать наизусть не надо. Дети или записывают важнейшие формулы у себя в тетради, или же пользуются самим учебником, как справочником. Уметь же пользоваться справочником — весьма важно. При письменных работах ученик не должен бояться забыть ту или иную формулу, так как у него под рукой всегда имеется справочник; он не теряет времени на припоминание какой нибудь формулы и тем самым не отвлекается от решения предложенной ему задачи.

Таким образом, благодаря полному исключению заучивания наизусть устраняются трудности для определения одаренности.

Для установления степени одаренности, автор считает необходимым пользоваться исключительно методом самостоятельности. Овладеть этим методом сразу нельзя, он представляет большие трудности, но за то кто

правильно овладел им, тот с уверенностью в течение нескольких лет справится с задачей определения наиболее одаренных в классе.

Для определения высокоодаренности устные уроки, по мнению автора, мало пригодны, для этого необходимо пользоваться письменными работами, но не домашними или «классными на отметку», а классными без отметки, чтобы у учеников отсутствовала боязнь получения плохой отметки, что так сильно понижает работоспособность ученика.

Эти работы или упражнения, как их называет автор, «должны ставить задания, требующие нечто новое сверх знакомого уже материала». В V главе автор дает примерные задачи на испытание самостоятельности.

В заключении автор замечает, что предложенный им метод отбора даровитости не претендует вполне разрешить этот важный и вместе с тем трудный вопрос, но помогает сделать шаг вперед по пути к этой цели.

Таково в кратких чертах содержание этой книги. Затронутые в ней вопросы весьма важны и интересны.

Но почему автор метод самостоятельности называет своим методом? Ведь этот метод известен уже много лет тому назад под названием эвристического.

В методике проф. Юнга, который сам является ярым сторонником эвристического метода, уделено много внимания этому методу.

Против эвристического метода навряд ли кто будет говорить по существу.

Вопрос только в возможности его осуществления при 3—4 недельных часах, которые обыкновенно отводятся на математику в средне-учебных заведениях, имея в виду еще и огромную программу.

Кроме того, как ни хорош тот или другой метод, все-таки пользоваться исключительно одним только методом, нам кажется, не следует.

Вот что говорит об этом проф. Юнг, сторонник эвристического метода: «Преподавание по исключительно эвристическому методу, может быть, захватило бы также и те вопросы, которые для учеников необходимы, но в то же время слишком трудны, скучны или же по каким либо другим соображениям непригодны для изложения по эвристическому методу.»*)

В той же методике на стр. 101—102, говорится о роли памяти в математике, и проф. Юнг высказывает те же мнения, что и автор в своей статье; указывает он также и на важную роль справочника. А ведь эта методика написана уже много лет тому назад. Почему же автор назвал свою статью «Новые пути в преподавании математики»? Действительно, одного требования нет ни у одного из методистов — это требование полного исключения заучивания наизусть, что требует автор статьи.

Нам же кажется, что так требовать — это значит из одной крайности впасть в другую: раньше думали, что память — это все, а теперь автор предлагает совершенно не пользоваться памятью.

Мы полагаем, что лучше было бы назвать эту статью: «Новые пути в определении одаренности».

Статья эта безусловно представляет интерес не только для преподавателя — математика, но и для преподавателей других специальностей; читается она легко и с большим интересом. *В. Р.*

---

*) Проф. Юнг: «Как преподавать математику». 1923. Стр. 51.

Педагогические журналы.

Педагогическая Мысль. *Общепедагогический журнал под редакцией И. С. Симонова и И. М. Гревса.* Петр. 1924. № 1, 104 стр.; № 2, 96 стр.

Общая характеристика «Пед. М.» уже была дана на страницах нашего журнала [1]); два новых номера за 1924 г. только усиливают благоприятное впечатление от этого вдумчивого и очень умело ведущегося педагогического органа. Главное внимание в общем отделе уделено методическим вопросам в связи с новыми методами преподавания. Две статьи касаются преподавания литературы. *В. Данилов* в ст. «Литература в кругу учебных предметов» становится всецело на сторону формистов. Литература «есть один из видов искусства»; предметом ее является только то, «что создает литературу, как вид искусства, именно: — свойственные ей художественные формы». По определению автора «художественное произведение есть чистая форма», следовательно «изучение искусства должно быть изучением его формальных особенностей». При этом задачей преподавания литературы является «художественное оформление ума». Боимся, что стремление автора освободить преподавание литературы от «социологического» метода слишком решительно толкнуло его в сторону метода формального. Очень легко решается им вопрос о разграничении в произведении понятия содержания и формы [2]). Сведение понятия «формы» к двум моментам — «материалу» и «композиции» в сущности ничего не разъясняет. Нельзя пользоваться и описательными определениями формы, вроде: «под литературною формою следует разуметь совокупность всех средств, которыми пользуется писатель в целях изображения». Незаконным представляется мне и привлечение взглядов Потебни к обоснованию «формального» метода. В основе своей теория Потебни «психологична», и уже по одному этому она исключает возможность отрыва творца от произведения, как оформленного результата творческого акта. А ведь последовательный «формизм» логично приходит к такому отрыву. Исходя из Потебни нельзя договориться до такого вывода: «если-бы формальный метод стал вполне школьною действительностью, и учащиеся настолько-бы оформили художественно свой ум, что могли-бы проанализировать в общих чертах со стороны композиции то или иное произведение, это имело-бы не меньшее умственное значение, чем навык химического анализа». Но самым странным в статье В. Данилова является неожиданный итог ее. Выступив горячим защитником формального метода, он в конце статьи сам-же его и хоронит. Оказывается, в школе формальный метод было-бы опасно применять. «Сейчас, на практике, он может дать нечто бесформенное, неопределенное, или ничего не дать». Ему надо в школе решительно

---

[1]) См. рец. С. И. Гессена в кн. 4-ой «Русская школа за рубежом».

[2]) О трудностях этого разграничения см. мою ст. «К определению историко-литературных понятий» в «Изв. Отд. Р. Я. и Сл. 1919, XXIII/I, стр. 222 — 245.

предпочесть метод социологический, который имеет под собой «твердую базу классового самосознания, определенность и большую доступность как для преподавателя, так и для ученика». Для нас такой разрыв между теорией и практикой преподавания непонятен. Если формальный метод единственно законный, то необходимо и практически приступить к его применению в школе, а не оставаться при явно ошибочном «социологическом» преподавании.

Статья *И. Плотникова* «О преподавании литературы в Педагогических техникумах» (№ 2, стр. 1—9) знакомит с опытом лабораторного изучения литературы в Курском Педагогическом Техникуме. Автор избрал для проработки со слушателями творчество Некрасова. Исходным пунктом при построении плана автор брал «изучение Некрасова, как художника слова на основе внешних и внутренних (психологических) факторов его творчества». Из этого явствует, что перед нами метод двустороннего изучения — формы и содержания. К сожалению автор недостаточно четко разграничивает занятия лабораторного типа от обычного семинария высшей школы. От ознакомления с планом работы остается впечатление, что перед нами не новый метод обучения, а нечто промежуточное между кружком и семинарием.

Из методических статей отметим еще: *София Щербина:* «Клубные занятия по географии в школе» (№ I, стр. 18—26). *В. Ю. Ульянинский:* «Дальтон-план и преподавание естествознания в школе на основе исследовательского метода» (№ 2, стр. 17—27), *Н. Изволъский:* «О методах преподавания геометрии» (№ 2, стр. 10—16) и *И. Сигев:* «Математические кружки в трудовой школе» (№ 1, стр. 11—17).

В связи с введением новыми программами в школах первой ступени комплексного преподавания, представляет интерес статья *С. Иванова:* «Из практики комплексного преподавания» (№ 1, стр. 37—40). Работа основана на опыте преподавания по «методу тем» в школе Курского Педаг. Инст. Нар. Обр. Кстати отметим в отделе библиографии № 2-го перечень «статей и книг по вопросам комплексного преподавания» (стр. 82—84). В отделе хроники обращаем особенное внимание на ценные сводки *Г. Зоргенфрея:* «Около строящейся школы (№ 1, стр. 93—100, № 2, стр. 85—92), в которых на основании журнального материала дается живая картина самоотверженной работы русского учителя и условий, в которых эта работа протекает. По прежнему очень богат отдел библиографии. В № 1 дан перечень новых книг по учебно-географической литературе (стр. 88—92). Стоит отметить, что в библиографии даны отзывы и о русских зарубежных изданиях: «Основах педагогики» С. И. Гессена (рец. в № 2 Г. Зоргенфрея) и «Русской школе за рубежом» № 2—3 (рец. П. С. С-ва в № 2).

А. Бем.

Просвещение. *Педагогический сборник.* № 3. Петр. Госиздат. 1923. 8°. 340 страниц.

Перед нами уже третья книжка сборника «Просвещение», издающегося под редакцией *Г. Г. Тумима, Р. Г. Лемберг, Г. И. Левина* и *Д. И. Ангерта.* В сборнике принимают участие виднейшие педагогиги Петербурга, и это придает ему характер серьезного педагогического органа.

Главное внимание в третьем сборнике уделено вопросу реформы

«средней» школы. Речь идет здесь, главным образом, о второй ступени трудовой школы, вопрос о преобразовании которой стоит все время очень остро.

Статьи о реформе школы делятся на две группы. Одна — имеет в виду план реформы, выработанный Научно-педагогической секцией Госуд. Ученого Совета (Гус'а) и постепенно проводимой в жизнь. Этому плану посвящена нами особая статья (см. выше, страница 37 сл. настоящей книжки), поэтому здесь мы не будем касаться существа этого плана. Наиболее обстоятельная критика плана принадлежит *А. П. Пинкевичу* в ст. «К реформе второй ступени трудовой школы» (стр. 113—132). По мнению автора «программа второй ступени не может быть составлена на основе комплексного метода»; необходимо сохранить в школе предметное преподавание, внеся только некоторую перегруппировку и переплавировку их. Однако, автор делает известную уступку идее комплексного преподавания. Он говорит: «Все предметы всячески между собою связываются путем многочисленных «корреляций»; всюду материалом, на котором прорабатываются общие положения той или другой «дисциплины», служит трудовая деятельность людей». Предлагаемые автором изменения в числе преподаваемых предметов вызовут, несомненно, большие разногласия. Вот таблица преподаваемых предметов по схеме А. П. Пинкевича:

Предметы	Года				
	I.	II.	III.	IV.	V.
Химия		×			
Физика	×*)	×	×	×	×
Естествоведение и гигиена	×	×	×	×	
Физическое воспитание	×	×	×	×	×
География	×	×	×		
Организация труда	×	×	×	×	×
Обществознание	×	×	×	×	×
Родн. яз. и литература	×	×	×	×	×
Математика	×	×	×	×	×
Рисование и черчение	×	×	×		

Здесь все та же перегрузка естественно-научными предметами, которая имеется и в критикуемой автором схеме. История, как самостоятельный предмет, наприм., отсутствует, ее «элементы» должны входить в «обществознание». Нет вовсе места и иностранным языкам, преподавание которых, по мнению автора, может быть лишь факультативным. Насколько статья А. П. Пинкевича убедительна в своей критической части, настолько слабо обоснованной представляется мне предлагаемый им план реформы преподавания в школе второй ступени.

Р. Лемберг в вводной статье сборника «К реформе средней школы» подходит к самому ядру предлагаемой Гус'ом реформы. Автор в общем относится положительно к идее синтетического преподавания, хотя и признает большие трудности в практическом его проведении. Но главное возражение он направляет против основной идеи предлагаемой «схемы»,

*) Элементарные, опытные сведения по физике, химии, технологии, почвоведению и т. п. («неживая природа»).

идеи — положить в основу преподавания историю эволюции и освобождения труда. Он вполне основательно сомневается в том, что отвлеченное внесение в систему преподавания трудовой идеологии явится тем магическим средством, которое сразу внесет цельность и единство, которого так недоставало прежней школе. «Трудовая идеология, трудовая психология может быть выработана только на основе трудовой жизнедеятельности подростка... Школа, преподносящая подростку, не занятому настоящим производительным трудом и не имеющему ежедневных жизненных трудовых интересов, программу занятий, основанных всецело на трудовых представлениях, может привести к нежелательному «обратному» результату. *Идея труда,* как стержень, как ось, вряд ли удержит вокруг себя в связном сочетании учебные предметы. Трудовые идеалы, интегрирующие, координирующие разрозненное учебное содержание, вряд ли окажут на школу существенное влияние» (стр. 14). Отсюда снова поиски выхода в школе *производительного труда,* горячим защитником которой является Р. Лемберг.

Вне прямой связи с планом реформы Гус'а и более теоретический характер носят остальные статьи первого отделения сборника.

Проф. *В. А. Вагнер* в статье «Средняя школа» (стр. 78—109) выдвигает свой проект реформы ее «на основах интеграции предметов преподавания, в связи с их естественной классификацией». Он находит, что в средней школе надо удержать «лишь ту долю преподаваемых предметов, в которой они связываются друг с другом, в которой, стало быть, могут быть интегрированы; в той же их части, в которой они стоят обособленными и в которой сообщают сведения, хотя и очень ценные сами по себе, но специальные, должны быть выпущены из программы средней школы и перенесены в круг предметов преподавания высших учебных заведений, подготовляющих специалистов» (стр. 83). Удержанные отделы предметов должны взаимно проникнуть друг в друга и ставить себе одну общую задачу. Эта общая задача определяется автором так: «центром просветительной задачи средне-школьного образования должно быть всестороннее познание человека». При этом автор отказывается подчинять среднюю школу вне ее лежащим целям; он исходит из положения, что средняя школа имеет свои специальные, ей одной присущие задачи, а именно: «развить ум, способность к мышлению и, пользуясь своими методами, дать организованное знание о человеке и его месте в природе». К теоретическому введению автор присоединяет конкретный план преподавания предметов естествознания в средней школе. Статья проф. Вагнера будет с интересом прочитана и педагогом-теоретиком и учителем-практиком.

Статьи проф. *А. А. Калачева* «Техническое творчество и современная школа» (стр. 15—38) и В. В. Смиренномудренского «К вопросу о сельскохозяйственном уклоне трудовых школ» (стр. 39—78) высказывают ряд соображений за введение представляемых ими специальностей в круг общеобразовательных предметов. Проф. Калачев при этом дает в статье проект примерной программы общей технологии, как школьного предмета. Обе статьи отражают довольно характерное явление — стремление профессиональной школы придать своим дисциплинам значение «общеобразовательное» и отвоевать себе место в школе общего типа.

Более узким духом профессионализма проникнута статья *Ш. Ганелина* «К вопросу об общем и профессиональном образовании в связи с трудовым началом в воспитании» (стр. 170—178).

Статья *Г. Тумима* «Мысли о трудовой школе» интересна попыткой ввести в понятие трудовой школы элементы Дальтонского плана под видом «школы самоопределения». Статья является любопытным подтверждением мыслей проф. С. И. Гессена о наличии «точек соприкосновения между Дальтонским планом и течением трудовой школы» *).

Общетеоретическое значение имеет продолжение статьи *В. Таубман* «Система Монтессори и проблема психологического оздоровления человека» (стр. 146—169; нач. в сб. —№ 1, 2).

Методического характера статьи *С. Аржанова* «Вопросы преподавания географии» (стр. 193№214) и *И. Сигова* «К вопросу о реформе преподавания математики в трудовой школе» (стр. 215—217). Странное впечатление производит статья *Л. Лейферта* «Реформа математики и революция» (стр. 218—225). Оказывается, по мнению автора, буржуазия в интересах своего класса препятствует реформе преподавания математики. Элементы высшей математики—«идеи движения и переменности были опасны в средней школе», поэтому буржуазная наука нашла более целесообразным предоставить изучение их «лишь верхушкам, обучавшимся в высшей школе». Как-то неловко читать на страницах серьезного издания такие благоглупости.. Той же задаче ущемления «буржуазной» науки должна служить статейка *Г. Левина* «Авторитетное мнение о целях воспитания в современной буржуазной школе» (стр. 237 - 243), написанная по поводу книги Франца Фера «Голоса из шахт». Опрос шахтеров Рурского бассейна об их отношении к школе, в которой они воспитывались и в которой учатся их дети, дает интересный материал для суждения о психологии рабочего и его требованиях в школе, но вовсе не обязывает признавать в этих суждениях «необыкновенную точность педагогического чутья», как делает г. Левин.

Содержательна и интересна статья *Е. Приваловой* «Литература для детей дошкольного и младшего возраста» (стр. 244—255), дающая характеристику выставки детских книг для дошкольного и младшего возраста, организованной в 1922 г. показательной библиотекой детской литературы при Педагогическом Институте Дошкольного Образования.

Известный знаток детского театра дал в сборнике очерк деятельности «Театра юных зрителей», открытого в Петербурге с февраля 1922 г. Информационный характер носят статьи *В. Гиттис* «Постановка профессионально-технического образования в Германии» (стр. 179—192) и *Е. Фермор* «Психотехника и ее задачи. Краткий очерк и обзор литературы преимущественно на русском языке» (стр. 227—236).

В отделе библиографии надо отметить библиографические обзоры учебной литературы за 1922—23 г.г. Непонятно только, зачем журнал, наряду с собственными рецензиями, пользуется ведомственным материалом, заимствованным из архива рецензий Научно-педаг. секции Гос. Уч. Сов.,

*) С. И. Гессен. Идея трудовой школы и лабораторный план (Dalton Plan) — «Русск. шк. за руб.», № 5—6, стр. 34.

служивших к оффициальному допущению учебников и методических пособий в качестве руководств для трудовой школы.

Прага, 3. VII. 1924. *А. Бем.*

Дошкольное дело. *Сборник статей по вопросам дошкольного воспитания.* Под редакцией Н. Альмединген Тумим, Е. Тихеевой и Ю. Фаусек. Культурно-просветительное кооперативное товарищество «Начатки знаний». Петроград. 1922 г.

Изданный группой известных русских деятелей по дошкольному воспитанию, сборник «Дошкольное дело» является ценной книгой, содержащей разнообразный материал по различным вопросам дошкольного воспитания. Психологии детей дошкольного возраста посвящена статья И. Эвергетова. Им же в специальной статье дана характеристика переходного возраста (7—8 лет). В последней следует отметить некоторые туманные места, которые мало понятны для читателя. «В период раннего детства, читаем мы (стр. 130), на первый план выступают роевые черты и формальные (общие влечения, в виде эгоистических, социальных, религиозных и др. инстинктов), и обнаруживаются в действиях общего значения или характера». Кроме такого способа выражения, как «действия общего значения», трудно понимаемого читателем, нельзя согласиться также и с тем пониманием фантазии, играющей огромную роль в деятельности ребенка, которое мы находим в статье Эвергетова. «Фантазия, пишет он, по существу не что иное, как именно первая характерная эволюция ассоциативной функции нервного центра, который на седьмом году достигает вершины своего развития» (стр. 134). Такое понимание фантазии, сводящее ее на роль низшего субъективного момента мышления ребенка, препятствует автору дать правильную характеристику раннего детства и переходного возраста в целом.

С. Лыжина в статье «Общественное воспитание ребенка переходного возраста» описывает тип особого класса для семилеток при детских садах. Семилетние дети, по мнению г-жи С. Лыжиной, принадлежат *преимущественно тому учреждению*, в котором они воспитывались до сего времени; оставаясь в привычной для них атмосфере, среди своих товарищей и под руководством хорошо их изучивших лиц, они легче и безболезненнее перенесут критический переходной период; переход же в это время в школу, в новую и чуждую среду, всегда сопряженный с сильными психическими переживаниями, недопустим. Поэтому следует организовывать при детских садах особый класс для семилеток. Для детей же, воспитывающихся дома, должны существовать *«классы-сады» при школах* (стр. 142). Г-жа С. Лыжина обращает внимание на сильную внушаемость ребенка переходного возраста, и поэтому считает необходимым особенно оберегать свободное развитие индивидуальных способностей и стремлений ребенка семилетнего возраста. Указывая на то, что характер складывается уже в дошкольном возрасте, г-жа С. Лыжина подчеркивает, что при воспитании семилетних детей мы должны помнить, что в нашем социалистическом государстве более, чем где-либо, нужны яркие индивидуальности, обогащающие жизнь своими определенными многообразными вкладами (стр. 143).

Основные задачи физической культуры ребенка освещены в обстоятельной статье г-жи Л. Чулицкой-Тихеевой.

Системе детского сада посвящены три статьи: г-жи Е. Тихеевой, М. Герке: «Современный детский сад по Фребелю» и Ю. Н. Фаусек: «Система Монтессори». Из них наиболее интересна статья г-жи Е. Тихеевой: «По какой системе должен строиться современный детский сад?» Цитируя слова Ушинского о том, что «воспитание, созданное самим народом, и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа»; г-жа Е. Тихеева поясняет: «очевидно забыты нами или недостаточно осознаны эти глубокие по смыслу слова Ушинского, если мы и в 20-м веке, в той же мере, как в его время, склонны пренебрегать своей родной почвой и переносить к нам почву иноземную». «Педагогика, по мнению г-жи Е. Тихеевой, должна быть многогранна, подвижна, изменчива, как сама жизнь, и самой жизнью обусловливается многообразие педагогических систем, которые должны взаимно контролировать и исправлять друг друга». Если понимать систему, как синтез основных педагогических положений, признанных наукой и опытом, то вообще может быть речь лишь об одной педагогической системе... Педагогические же подходы, приемы, методы неизбежно должны быть настолько разнообразны, насколько многообразны, как сама жизнь, так и индивидуальности воспитываемых и воспитывающих» (стр. 72). Г-жа Е. Тихеева считает, что наглядное, чувственное воспитание является отнюдь не единственным путем к духовному развитию. Она видит большую опасность, которая грозит со стороны увлечения современной педагогики дидактическим сенсуализмом, выдвигающим преобладающее упражнение внешних чувств на искусственном материале в ущерб другим занятиям и дисциплинам (стр. 79). Наглядное образование, по мнению г-жи Тихеевой, может достигать намечаемых им целей при поддержке и участии слова. Родное слово, звучащее в устах ребенка и взрослого, составляет тот фон, на котором должно развертываться дело воспитания во всем многообразии своих методов и дидактических приемов (стр. 77).

Большинство авторов статей указывают на важность семьи и семейного воспитания в противоположность педагогическому коллективизму. Г-жа Е. Тихеева считает детский сад типом дошкольного воспитательного учреждения, соответствующим всесторонним интересам ребенка. Детский сад разлучает ребенка с семьей, первичной и основной по своему значению ареной воспитания, лишь на 4—5 часов в день, и в этом смысле его педагогическое значение неизмеримо больше, чем значение очага и тем более детского дома. Детский сад по мнению Е. Тихеевой, дополняет семейное воспитани. Поэтому сад и семья в своем воспитательном воздействии на ребенка должны составлять одно стройное целое. Защите семейного воспитания посвящена специальная статья Н. Альмединген-Тумим: Общественное и семейное дошкольное воспитание. Автор считает устранение семьи от дела воспитания ошибкой, ибо наиболее полным и гармоническим воспитание бывает тогда, когда оно является синтезом влияния семьи и учреждений социального воспитания. Автор полагает, что жизненная система общественного воспитания народа *не может быть организована без участия самого народа* и прежде всего

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 9
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 139 - 158

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

заинтересованных слоев его, родителей. Для осуществления всестороннего общественного воспитания необходимо установить связь между учреждениями и семьей и изучение семьи руководителями. Дошкольное воспитание, принимающее ребенка непосредственно из рук семьи и продолжающее ее дело, должно постепенно и естественно вводить ребенка в широкий мир новых интересов и отношений (стр. 157). Н. Альмединген-Тумин указывает на то, что всеобщее социальное воспитание есть для нас дело будущего, а массовым органом воспитания в России надолго останется исключительно семья; он полагает, что поэтому обязанностью органов, руководящих народным образованием, является посильная помощь семье в ее воспитательной работе. Автор намечает ряд мер для осуществления связи дошкольных учреждений с семьей. Н. Альмединген-Тумин в другой интересной статье «Современная дошкольная работа» подводит итоги дошкольного дела в России за период 1918—1922 г. после октябрьского переворота. Ее выводы, касающиеся организационных вопросов мы приводим в целом, так как они представляют исключительный интерес.

1. Дошкольное образование в государственном масштабе возникло в России только после октябрьского переворота. Впервые советская власть решительно и бесповоротно признала значение дошкольного образования.

2. Признав это значение, революционное правительство с первых же дней стало строить дело дошкольного образования во всероссийском масштабе, объявив его обязательным и общедоступным.

3. Монополизировав дело дошкольного образования, государственная власть совершенно отстранила всякую частную инициативу в нем. Немногочисленные общества и учреждения до-революционной России все прекратили свою деятельность.

4. Одновременно теоретизируя и проводя свои теории на практике, сегодня составляя инструкцию, а завтра, в порядке декрета, спешно вводя ее в жизнь, власть неизбежно совершала множество педагогических ошибок.

5. Главными лозунгами исходного момента 1918 г. были: всеобщность, обязательность, общедоступность. После съезда 1921 г. стало ясно, что от этих лозунгов приходится отказаться. Новая экономическая политика принуждает:

а) прекратить развитие сети, которая и так успела обеспечить учреждениям всего 4½% общего числа детей-дошкольников;

б) сократить дело подготовки персонала;

в) сократить дело создания вспомогательных учреждений;

г) вместо осуществления всеобщности, сузить социальный состав детей в учреждениях в пользу пролетарских масс;

д) сократить число руководителей в учреждениях;

е) сократить число существующих учреждений, при чем, вследствие невозможности питать детей, власть принуждена начать сокращения с учреждений того типа, который признан ею наиболее желательным (детский дом).

6. Организуя педагогические учреждения, власть не забывала области, всегда имевшей, а теперь особенно имеющей в России государственное значение: области физической культуры и борьбы с дефективностью.

Этот лозунг нашел некоторое отражение в практике, в форме организации специальных учреждений, подчеркивания роли врача-педагога и т. д.

7. Положено начало правильному учету педагогически-административного опыта учреждений и статистике дошкольного дела.

Из педагогических вопросов отметим проблему *социального воспитания* и ту эволюцию, которую претерпел вопрос *о типе учреждения*.

Государственную власть и большинство педагогов в условиях момента интересовали вопросы социального воспитания. Лишь немногие голоса призывали обращать внимание на семью. Однако, II съезд ставит изучение среды, семьи и просветительную работу в ней уже обязательным условием для педагога-дошкольника.

Желательным типом дошкольного учреждения I съезд признал детский сад; в интересах матери-работницы съезд счел возможным продлить пребывание детей в садах свыше 6 часов, т. е. создать детские сады, очаги, и наконец для детей беспризорных рекомендовал интернаты.

II съезд признал желательность этих учреждений в обратной последовательности: детский дом, потом очаг и в последнюю очередь детский сад — но, принимая во внимание отсутствие материальных средств, счел наиболее приемлемым в условиях момента детский очаг, а там, где его невозможно осуществить — детский сад. По вопросу *о системах дошкольного воспитания* II съезд не счел возможным рекомендовать какую либо из систем по преимуществу, а, наоборот, склонился к желательности разнообразия и свободы творчества в этой области. Определенно отрицательно он отнесся только к системе свободного воспитания, недавно еще очень популярной в России. В заключение подведенных итогов г. Н. Альмединген-Тумин отметил, что дошкольная работа творится скромными тружениками в серепьких будничных, и притом при невероятно тяжелых условиях. И несмотря на это, содержание сборника свидетельствует о высокой ценности работы русских педагогов- дошкольников.

Андрей Павлов.

Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы заграницей. № 4. Май 1924. — Прага. — Стр. 107.

Недавно вышедший № 4 Бюллетеня заключает в себе чрезвычайно богатый материал. Очень много дается сведений о положении русской школы заграницей — в Югославии, Болгарии, Польше, Румынии, Латвии, Эстонии и Чехословакии. Иностранной школе посвящены статьи Н. А. Ганца «О программах английских средних и низших школ» и проф. Д. М. Сокольцова «Школьное дело в Польше»; кроме того информационная статья о предстоящем в августе этого года в Варшаве Международном Съезде Федерации национальных союзов преподавателей средней школы. В приложении помещена статья А. П. Петрова «Материялы по исследованию положения русской школы и учительства заграницей».

Но наибольший интерес представляют статья проф. А. В. Маклецова «Охрана детства в Советский России» и особенно анкета, произведенная среди учащихся Моравской Тржебовы и подвергшаяся предварительной обработке В. М. Левитского, опубликованная под названием «Воспоминания 500 русских детей» с предисловием проф. В. В. Зеньковского (Бюро выпустило эти Воспоминания отдельной брошюрой).

Недостаток места нам не позволяет подробно поговорить о № 4 Бюллетеня, но мы расчитываем вернуться к нему еще раз, пока же обращаем внимание всех школьных деятелей на содержащиеся в нем ценные материалы.

С. К.

Учебники.

Е. Сван (Резвая). *Элементарно-практическая грамматика русского языка.* I. *Состав слова.* II. *Части речи.* III. *Предложение и его члены.* 2-ое испр. изд. The YMCA PRESS Ltd. Прага. 1923. — Стр. 185.

«Главный принцип этой книги — читаем мы в предисловии — не сухое сообщение ученикам готовых правил и запутанных определений, а *самодеятельность учеников*. Из подобранного матерьяла ученики должны сами делать выводы, сами давать правила и определения». Матерьял, даваемый учебником, должен быть «предметом *наблюдения*, а отнюдь не предметом *заучивания наизусть*».

Все это чрезвычайно соблазнительно, но очень спорно. Проф. Н. К. Кульман, учитель г-жи Е. Сван, ближе к истине, когда говорит[1]): «Учебник грамматики *не должен быть самоучителем*. В учебнике грамматики не должно быть методических рассуждений». Тем самым осуждается и вкрапливание матерьяла для упражнений в теоретическую часть. На самом деле. Преподаватель, стремящийся к самостоятельной работе, будет стеснен навязанными ему упражнениями. К чему сведется его роль в классе, если он будет шаг за шагом следовать за учебником? Задавать «от сих до сих» и спрашивать? Еще хуже бывает, когда путем предлагаемых вопросов предопределяется и самый характер проработки матерьялов. Тогда и самый учебник превращается в какой-то катехизис.

Следуя за своим учителем, г-жа Е. Сван полагает, что «грамматика для употребления в школе и в широких массах должна быть *практической по целям и элементарной по содержанию*». «Практические цели» это орфография, пунктуация. Изложение в учебнике систематическое, но в предисловии указывается, как нужно распределять учебный матерьял по концентрам. Таких концентров всего четыре. В каждом три отдела: *состав слова, части речи, предложение и его члены*. Очень много места отводится *составу слова*, «как лучшему средству пробудить интерес к жизни родного языка, обогатить запас слов, пробудить желание словотворчества и легко и сознательно усвоить орфографию».

Путь от словаря к грамматике — естественный, единственно правильный путь[2]). Но эта сторона совершенно еще не разработана в нашем преподавании родного языка, а то, что в этом направлении предлагается г-жей Е. Сван (а также и Н. К. Кульманом, которому она всецело следует), никак

---

[1]) Проф. *Н. К. Кульман.* Элементарно-практическая грамматика русского языка. Этимология, 7-ое изд. Париж. 1923.

[2]) См. статью *Ш. Балли.* «Преподавание родного языка и формирование мысли» в № 4 нашего журнала.

нельзя принять. Именно на этой части учебника необходимо остановиться подробнее.

В § 8 рассматривается словопроизводство. Речь идет о «семьях слов». но как раз этого термина, чрезвычайно картинного (детям он очень нравится), автор почему-то избегает и просто предлагает образовывать слова, «имеющие корень одинаковый с данными словами». Так, наприм., в упражнении 4-м нужно отыскать общий корень в словах *коса, косить, косарь, косой, косматый, косынка.* Но неужели автор не знает, что слово *коса* имеет разнообразные значения (земледельческое орудие, заплетенные волосы, узкая полоса земли и т. д.)? О каком из этих значений идет здесь речь? Значение *каждого слова многообразно* и устанавливается из контекста. Автор должен был бы предварительно дать ряд фраз на слова *коса, косить* и т. д. и тем фиксировать значение каждого слова, а потом только перейти к подобному упражнению. Но допустим, что речь идет о доминирующем значении: *коса* — орудие. Тогда возникает вопрос об определении границ «семьи». Слова, образующие семью, объясняются одно через другое и, в конце концов, все — через *основное* слово. Так напр., *белеть* = быть, казаться *белым, белизна* = (приблизительно, упрощенно) *белый* цвет, *белила* = то, чем *белят,* а *белить* = делать *белым, белый* — основное слово; но напр., *белье* = исподняя одежда, *белка* = зверок грызун и т. п. — к вышеприведенной семье уже не принадлежат и являются основными для новых семей. Вернемся к учебнику. *Косить* = работать *косою,* косарь = тот, кто *косит; косой* — основное слово и с *косить* и с *коса* ничего общего не имеет; *косынка* = род шали, а *косматый* от *космы.* Стремясь включить в одну семью такие слова, как *коса, косой, косынка* и *косматый,* автор стремится либо поддержать между словами ослабевшую связь, что едвали полезно для укрепления чувства языка у детей, либо восстановить давно уже исчезнувшую связь, что прямо вредно (не говоря уже о том. что не специалисту — этимологу здесь легко просто промахнуться).

Упражнения подобного рода должны иметь целью не отыскивание «корня», а установление точного значения слова и случаев его употребления. Вот некоторые из упражнений для подобных целей: подмена слова *синонимами, антонимами,* подбор различных *эпитетов,* привнесение или, наоборот, отвлечение *субъективного оттенка* и т. д. Подобное изучение *словаря* еще не разработано в русской литературе[1]) и остается одной из задач будущего; упражнения же того рода, как предлагает г-жа Е. Сван (и Н. К. Кульман), ненужны и даже по временам вредны.

В § 9 рассматривается изменеиие корня: *бег, бегать, бежать, беженец; гром, греметь* и т. д. Вывод: «Как гласные, так и согласные звуки корня могут изменяться». Вывод этот бьет по авторам старых грамматик, но для детей в такой резкой форме он не нужен, ибо они никаких убеждений о «неизменяемости» корня не имеют. Тут же приводится таблица изменения гласных и согласных в корне. Тоже ни к чему. Во-первых, эти чередования *не* обязательны: «а может чередоваться с *о*», напр., *заря — зорька,* но может и не чередоватьсоя: *трава — травка:* во-вторых, реаль-

[1]) На франц. яз. имеется прекрасный труд Ch. Bally. *Traité de stylistique française* т. I и II. 2-ое изд. Heidelberg. 1921. — См. также F. Brunot, *La pensée et la langue.* Paris. 1922.

ное многообразие чередований не исчерпывается приводимыми обращиками: куда отнести напр. чередования *сесть — сяду: лечь — лягу — лег*? в-третьих, весь параграф построен на чередовании *букв*, а не звуков, так в *друг — дружба — подружка — друзья* чередуются *к — ж — ш — з*, а не *г — ж — з*; в *песок — песчаный* чередуются *ск — щ*, а не *ск — сч* и т. д. и т. д. Наконец, есть чередования *живые*, связанные с теперешним словопроизводством или с теперешним словоизменением, т. напр., глаголы типа *говорить*[2]) в 1-м лице ед. числа и в страд. причастии прошедшего времени имеют *постоянное* чередование: губных *б—п, в—ф, м* с *бл, пл, вл, фл, мл*; зубных *д* с *ж, т* с *ш, з* с *ж, с* с *ш, ст* с *щ*. Тогда как чередования вроде *д* с *жд (возбудить — возбуждение)* уже не функционируют в общей системе. Отделение продуктивного, «живого» от непродуктивного, «мертвого» нигде не принято г-жою Сван во внимание; впрочем, в этом первородном грехе повинны *все* без исключения авторы учебников.

Изучение строения слова должно привести к тому выводу, что *знаменательные* слова заключают в себе два рода значений, в соответствии с чем одна часть слова является носителем вещественного значения («корень» — *вод*-а, *вод*-яной, *вод*-ица и т. д.), другая — носителем формального значения (форм. элемент — суффик, префикс). Дальнейшее изучение приведет к различению формальных элементов, служащих для словоизменения («флексии» или окончания), и форм. элементов, предназначенных для словопроизводства (префиксы и суффиксы), хотя резкой грани между ними нет. Таким путем — от конкретного к отвлеченному, от словаря к грамматике должно итти изучение языка.

Что сказать о таком «определении» (§ 10): «Окончанием называется самая подвижная часть слова, т. е. такая часть слова, которая легко отпадает (!), чуть (!) только изменяется смысл слова»? напр., *одна нога, две ноги* и т. п. Слово *ножичек*, на наш взгляд, «чуть-чуть» разнится по смыслу от *нож*, а какое большое изменение в его строении! Дальше читаем: «Окончание стоит на конце (!) слова». А где же оно может стоять? Еще дальше: «В некоторых словах окончания нет, оно пропало (!)». Это об отрицательном то суффиксе (ср. *шар, дуб* и т. п.)! Что может означать для детей выражение «пропало»?

В § 14 говорится об изменении приставок *из, воз* и т. д. перед «буквами» *с, к, п, т*, и т. д., тогда как следовало бы просто изложить закон чередования глухих и звонких, — один из самых живых законов русской фонологической системы.

В § 13 говорится об апострофе, хотя академическая реформа его не предусматривала. Каким же образом предлагается различать, где нужно писать в середине слова *ъ*, а где апостроф? «В приставках, состоящих из одной согласной или оканчивающихся на согласную, перед буквами *е* и *я* ставится вверху запятая». Как же тогда писать *подъюлить*?

§ 18 трактует о полногласных и неполногласных формах, тоже неизвестно для чего.

Вся первая часть книги слаба и в методическом и в научном отношении. Что касается §§ 1—7, где говорится о звуках и буквах, то они на-

---

[2]) По нашей терминологии «Глаголы IV класса». См. нашу работу о классификации русских глаголов: S. Kartsevski, ***Classification naturelle des verbes russes***. Slavia, т. I. 1922.

писаны не автором и включены в книгу без его ведома, о чем автор уведомлял в примечании к 1-му изданию, слагая с себя ответственность за их содержание, противоречащее первоначальному плану книги. К сожалению, те же §§ вновь воспроизведены и во 2-м издании книги и на этот раз даже без оговорок автора.

Вторая часть учебника посвящена частям речи.

Частей речи насчитывается девять. Уступкой духу времени является то обстоятельство, что рядом с Глаголом указываются Причастия и Деепричастия (у Н. К. Кульмана в списке значится только глагол). Определяются части речи по-старинному по вопросам: «Имя существительное есть такая часть речи, которая отвечает на вопросы: *что делает предмет? что сделал предмет? что делать?* и т. д. Глагол выражает действие предмета или состояние предмета». Зачем отступила г-жа Е. Сван в этом пункте от своего учителя? Н. К. Кульман дает определения гораздо более правильные: «Имя существительное есть часть речи, которая изменяется по падежам и числам и принадлежит к какому-нибудь роду: или мужскому, или женскому, или среднему». «Глаголом называется часть речи, изменяющаяся по временам, лицам и числам».

На наш взгляд и в этом вопросе следует итти от изучения словаря. Продолжая углублять анализ *формальных значений*, заключающихся в слове, мы начнем выделять их элементы: род, число, время, вид, лицо, падеж и т. д., всегда, конечно, параллельно изучению способов, которыми значения эти выражаются. Затем, нам нетрудно будет различить в массе знаменательных слов две категории слов: одни с формальными значениями числа, рода, падежа — существительные; другие с форм. значениями вида и времени, лица и т. д. — глаголы. Еще до того, рассматривая связь слов между собою в фразе, заметим, что среди различных способов выражения этой связи (управление, согласование, примыкание) и т. д., очень важным является *согласование*, т. е. отражение определяющим словом формальных значений заключенных в определяемом слове. Тем создается различение самостоятельных значений числа и рода в существительном, но отраженных в прилагательном и т. д. В существительном падеж — способ связи его с другим словом, когда существительное является к нему определяющим словом, в прилагательном же — падеж отражает падеж существительного. Наконец, наречие, разряд слов служащих определяющим к глаголу (реже к другим частям речи) на основе «примыкания» и отличающийся *отсутствием* каких бы то ни было формальных значений свойственных другим частям речи, что и позволяет отличать наречие в фразе от других знаменательных слов; при этом рассмотрим переход других частей речи в наречия. Так получаются четыре разряда знаменательных слов и три разряда (предлоги, союзы, частицы) слов незнаменательных.

Рассматривая склонения слов, убеждаешься, насколько неудачны иные примеры. Нельзя давать как пример мягкого склонения слово *земля*, потому что у него в род. пад. мн. числа появляется новый звук (и слог) *е: земель*. Подобная особенность некоторых слов должна быть рассмотрена в особой главе, где будет итти речь о «беглых *е* и *о*», или точнее о появлении нового слога в род. пад. мн. ч. у таких-то существительных женского и среднего рода *(окон, земель)* и об исчезновении гласной суффикса у та-

ких то имен мужск. рода во всех падежах, кроме именит. ед. ч. (*купец, купца* и т. д.). Некоторые формулировки поражают своей беспомощностью, а иногда и просто неверностью. Так на стр. 45 перечисляются различные слова, имеющие «особые формы множ. числа», и здесь, наряду со словами *кум, сын, чорт* и т. д., встречаем такие, как *галченок, жеребенок.* Проще было бы сказать, что названия детенышей на *енок — онок* имеют во множ. числе окончания — *ята — ата.* Это чередование одно из самых живых в современном языке. Или вот на стр. 48: «Имена существ. женского рода на *га, ка, ха, ча, ща,* и *ца* в родит. множ. числа теряют окончание *а : нога — ног».* А как будет род. п. мн. ч. от *рама, картина, баба* и т. д.?

Не будем по недостатку места входить в подробное расмотрение каждого параграфа учебника. Укажем лишь некоторые, наиболее важные дефекты. — Не следует различать времен в деепричастиях, как это сделано в § 40. У каждого вида есть одно свое деепричастие. У глаголов несов. вида оно означает второстепенный процесс *одновременный* по отношению к главному, выраженному личною формой глагола, у глаголов сов. вида оно означает второстепенный *предшествующий* процесс. Виды рассматриваются в § 43, после изучения спряжения (и деепричастий). На наш взгляд, следовало бы эту главнейшую особенность нашего глагола рассматривать в первую очередь; различение незаконченности, длительности процесса и его законченности, недлительности должно быть проработано на целом ряде упражнений, еще до того, как дети увидят таблицу спряжений. Необходимо, чтобы при этом сам учитель отдавал себе отчет в значении видов и в способе их образования[1]) и не полагал бы, что глаголы несов. вида бывают по большей части многократными, а глаголы соверш. вида — однократными, как все еще думает г-жа Е. Сван (стр. 104), но что давно уже отвергнуто наукой.

Наречия объясняются после союзов и предлогов. Это понадобилось для того, чтобы сделать вывод: «Наречия образовались от слияния различных частей речи с предлогами». А как же быть с такими наречиями как *весело, гибко, просто, геройски, молодецки, верхом (верхами), пешком, домой, дома, всегда, утром и т. д.?*

Третья часть трактует о предложении и его членах.

Здесь все по - старинке. В фразе *Сияние солнца* считается, что «Солнца» — есть определение, несмотря на то, что на следующей стр. (138) утверждается, что дополнение отвечает на вопросы всех падежей, кроме именительного. И т. д.

Матерьял для упражнений в учебнике чрезвычайно неудачно подобран. Все почти фразы заимствованы у поэтов - модернистов и зачастую трудны для детского понимания.

Внешность книги очень хороша. Шрифты разнообразны. Довольно много опечаток.

Сергей Карцевский.

---

[1]) См. S. Kartsevski, *Mécanisme des aspects,* Slavia. T. I. 1922. и A. Mazon, *Emplois des aspects du verbe russe.* Paris 1914.

Детская литература.

С. Ф. Ольденбург. *Индийские сказки.* 145 стр. Изд. З. Гржебина. Берлин. 1923 г. (по новому правописанию).

Сборнику сказок не предпослано никакого предисловия и потому трудно решить, поскольку эти сказки действительно подлинно индийские и внесены ли в них переводами какие либо изменения, или, наконец, — не является ли С. Ольденбург просто автором сказок «в индийском стиле». Не легко решить и для какого читателя предназначены эти 30 маленьких сказок. Для детей, а тем более маленьких, они очевидно не годятся. Если они подлинно индийские — их могли бы читать учащиеся средних и старших классов для ознакомления с народным эпосом. Если же их рассматривать вне зависимости от вопроса о подлинности, просто, как материал для чтения, то мне не кажется, чтобы сказки эти заслуживали большого внимания.

Герои сказок являются все время слепыми пешками, которыми играет судьба или боги. Блага и несчастия сваливаются не за зло или добро, а чаще всего просто по случаю. Героя обычно многократно убивают, что не мешает ему своевременно воскреснуть и жениться на красавице. Даже когда человек умер, а труп его съели, он все же благополучно воскресает невредимым («Сын звездочета»).

Есть несколько общеизвестных сказок, как напр. «Помнят ли на свете добро», есть и наказанная жадность. Многие сказки мало понятны, или — слишком чужды. Так в сказке «Наказание царя Харичана» царь и вся страна его подвергается жестокой каре за то, что царь не отдал своей жены незнакомому факиру, который потребовал этого, а царь не знал, что во образе факира пришел бог. В сказке «Кровать» описывается судьба сына хлеботорговца, которого родители «не научили его никакому ремеслу и вообще ничему его не научили». Но когда он женился и прожил все свои деньги, он пошел в лес, срубил дерево и запершись в комнате смастерил из этого дерева кровать дивной красоты, которую за 1000 рупий продал царю. Кровать оказалась волшебною, ножки ее порознь гуляли по свету и выведывали разные тайны и заговоры, и царь подслушивал разговоры ножек и все узнал. Тут все так переплетено неестественно, что впечатление от сказки самое недоуменное. Вся судьба людей — игрушка в руках богов, а сами боги капризны, а иногда шаловливы. Так в сказке «Царевна Пять Цветков» описывается, как ночью «великий бог Махадео с супругою Парвати пролетали» над домом столяра, выставившего сушиться тысячу деревянных попугаев. «Давай, оживем их», предложила богиня. «Зачем? спросил Махадео, что нам с ними делать? «Так, позабавимся»... И Махадео оживил их, Боги улетают, а живые попугаи остаются.

Повторяю: — как материал для чтения детям сказки эти в большей своей части мало пригодны. Если они подлинно народные индийские — их следовало издать с предисловием и комментариями.

Г. Андерсен. *Свинопас.* Сказка. С иллюстрациями Э. Нермана. Изд. И. Ладыжникова. Берлин. 1923 г. (по старому правописанию).

Эта маленькая, прелестная и типично Андерсеновская сказка хорошо известна. И вероятно еще долго ее будут читать и перечитывать с одинаковым удовольствием и дети, и взрослые. В данном издании вся суть в очень оригинальных иллюстрациях художника Э. Нермана. Вся книга издана с большим вкусом, тщательно, можно сказать роскошно. Она напечатана на больших страницах толстой бумаги, почти картоне; на левых страницах — текст, взятый в изящную рамку и украшенный виньетками — силуэтами, а на правых страницах — цветные рисунки акварелью, числом десять. Рисунки стилизированные, очень подходящие к изящному тону Андерсена. Очень выразительны лица принцессы, короля, принца — свинопаса, очень хороши костюмы. Рисунки исполнены в нежных тонах — преимущественно желтом и голубом с черным. Прелестный рисунок, изображающий, как принцесса целуется с свинопасом, взят на обложку (из толстого картона).

Книга стоит, вероятно, очень дорого, и с этой стороны может встать вопрос о том, целесообразно ли так издавать сказки Андерсена. Но это, разумеется, дело издателя и покупателей. Сама же по себе книга издана исключительно хорошо и ее с удовольствием будут читать и разглядывать и взрослые, и дети.

Г. Росимов. *Бубенчики.* Стихи. Изд. И. П. Ладыжникова. Берлин, (по старому правописанию).

Я не имею чести знать Г. Росимова. Не знаю даже — действительная ли это его фамилия, или литературный псевдоним. Но мне определенно кажется, что Г. Росимов принадлежит к самым даровитым русским поэтам, появившимся за последние пять лет. С тем большим удивлением и разочарованием приходится отметить рассматриваемую книгу его для маленьких детей. Точно это другой человек писал.

«Бубенчики» — представляет собою то, что называется книжка-картинка для детей младшего возраста. С правой стороны — 12 цветных рисунков в целую страницу большого формата, с левой — маленькие стишки в 12—14 строк и маленькая черная картинка. Имя художника — автора иллюстраций — не указано. Но сомнительно, что бы это были иллюстрации к стихам Г. Росимова. Вероятнее — Г. Росимов писал стишки под готовые рисунки иностранного художника. Рисунки исполнены типично под дурной вкус мамаш, покупающих книгу (чаще всего для подарка). Почти ни одного сколько нибудь естественного выражения лиц у детей, изображаемых на рисунках. Вся их кажущаяся выразительность заключается в том, что все они закатывают глазки, почти у всех глаза сильно скошены, так что ярко белеют глазные яблоки, и получается выражение ребенка-гримасника, «пупсика». Это то как раз и нравится многим. Но зачем же приучать маленьких детей к этой нездоровой, скверной манере стрелять глазами! И все это не живые дети, а фигурки с конфетных коробок, раскрашенные манекены с глазами, неизменно закатанными в бок.

И могли ли такие рисунки вдохновить настоящего поэта! К сожа-

лению, стихи тоже не лучше. Они не интересны, не искренны и не красивы. Вот образец: «На Лизино рожденье Соседки тут как тут; Цветы и поздравленье охотно ей несут». Что это за выражение — «охотно» несут поздравленье? Или другое: «Наша мама умница, Разумница! Привела нас к морю — гуляйте на просторе! А морской песок Тонкий.... А у деток голосок Звонкий. А вода — как стекло, А на солнышке тепло...» Вот и все. И при этом изображены две препротивные гримасницы, закатившие глазки до последних пределов.

Книга стоит вероятно не дешево. И так обидно, что теперь, когда так мало издается книг, и они так дороги, — тратится внимание и средства на издание таких ненужных, таких нежелательных книг, как данная.

Евгений Елачич.

Памяти Э. Р. фон-Штерна.

27 апреля с. г. скончался в Галле после операции Ректор Галльского университета Эрнест Романович фон-Штерн. Э. Р. родился 8 июля 1859 года в Seyershof, Лифляндской губ. Окончив Юрьевский (Дерптский) Университет Э. Р. в 1883 году защитил магистерскую диссертацию, в 1884 докторскую на звание доктора классической филологии и в том же году был назначен приват-доцентом Новороссийского Университета. В 1886 году назначен профессором Новороссийского У-та, каким оставался до отезда в Германию в 1909 г. В Германии он все время был профессором древней истории в Галле, где дважды избирался ректором университета. Большая часть научной деятельности Э. Р. протекла таким образом в Одессе и на юге России, где он производил археологические раскопки. Как не специалист, я не могу дать оценку его научных заслуг, я пишу о нем как о своем профессоре, декане и человеке. Не одно поколение южно-русских педагогов было его учениками. Всегда спокойный и сдержанный, он привлекал студентов своим строго научным мышлением и критическим анализом. Его лекции по древней истории вводили молодого слушателя в методы исторического исследования и, несмотря на внешнюю сухость и немецкий акцент, слушались всегда с большим интересом. В последние годы пребывания Э. Р. в Одессе ему пришлось быть Деканом Ист. Фил. факультета и Директором Высш. Женск. Курсов. Это было время студенческих волнений и знаменитого градоначальника ген. Толмачева. Мне в качестве факультетского старосты и члена нелегального Коалиционного Совета постоянно приходилось обращаться за помощью к Э. Р. Несмотря на полное несочувствие социалистическим идеям и революционной тактике студенчества, Э. Р. всегда являлся защитником пострадавших студентов и курсисток и имел постоянные столкновения с Толмачевым по этому поводу. Не раз экспансивный градоначальник вызывал его среди ночи для объяснений. Э. Р. спокойно и корректно отстаивал свою точку зрения, и часто градоначальник уступал. Когда нужно было, Э. Р. обращался непосредственно к известному Мин. Нар. Просв. Шварцу, с которым он был хорошо знаком, и добивался смягчения репрессий. Однако, постоянная

борьба с правой профессурой и Толмачевым и невозможность всецело заняться наукой привели его к решению уехать в Германию, что он и сделал в 1909 году. Когда мы с ним прощались и от имени студенчества уговаривали его остаться, он ответил: «нет, господа, с такой компанией научно работать нельзя» и уехал.

Он не мог примириться с постоянным присутствием вооруженной полиции в университете и с сыщиками, которые иногда врывались в аудиторию даже во время лекций. С его отъездом Новороссийский У-т потерял не только выдающегося ученого, но и стойкого защитника университетской автономии.

В последний раз я видел Э. Р. в 1921 году в Галле. Он нисколько не постарел, такой же бодрый и спокойный как всегда, несмотря на личное горе (гибель сына в армии Колчака). Он рассказывал с усмешкой, как ему в 60 лет пришлось в 1919 году во время коммунистического восстания в Галле с ружьем в руках сторожить на улице. Вспоминая Толмачева, он сравнивал его с теперешними распорядителями высшей школы в России, и я должен был согласиться, что знаменитый градоначальник был невинным ребенком по сравнении с ними. Э. Р. душевно не порывал связи с Россией. В 1922 г. Рус. Научн. Институт в Берлине пригласил его читать в Институте лекции, и Э. Р. с радостью откликнулся на этот призыв. До самой кончины он регулярно приезжал из Галле в Берлин, чтобы на склоне лет вновь вступить в общение с русской аудиторией.

Э. Р. оставил себе вечный памятник в Одессе в виде Музея Древностей, наполненного результатами его раскопок на о. Березани. Другой памятник более ценный он оставил в сердцах своих бывших учеников, привыкших связывать с его именем моральную чистоту и стойкость убеждения.

Н. Ганц.

Книги, поступившие в редакцию.

Русская зарубежная книга. Труды комитета русской книги. Выпуск I. — Части 1 и 2. Стр. 142 и 162. Прага 1924 г. Изд. Комитета Русской книги и Из-ва «Пламя».

Народная Школа. Орган учительского товарищества Подкарпатской Руси. №№ 5 и 6. Мукачево, 1924,

А. Олар. Теория насилия и французская революция. Париж, 1924, Изд. Поволоцкого. Стр. 41,

Свободная Россия. Республ. демократ, орган, книга II, Июнь 1924, Стр. 64,

А. Бабов. Возродится Россия. Константинополь 1924, Стр, 106,

P. Petersen. Allgemeine Erziehungwissenschaft, B. u. L. Walter de Gruyter et Co. 1924. Стр. 276. Ц. 5 марок.

В. В. Руднев. Русское дело в Чехословацкой Республике, Издание Российского Земско-Городского Комитета помощи российским гражданам заграницей. Париж. 1924. Стр. 54.

ХРОНИКА.

Пленарное собрание Педагогического Бюро 14, 15 и 16 июля 1924 г.

Заседания пленума Педагогического бюро по делам средней и низшей школы заграницей открылись в Праге 14 июля. В заседаниях, происходивших два раза в день 14, 15 и 16 июня под председательством проф. В. В. Зеньковского, приняли участие следующие лица: К. А. Александров *(Финляндия)*, М. Е. Аргунова *(Ч.С.Р.)*, А. Л. Бем *(Ч.С.Р.)*, проф. С. И. Гессен *(Ч.С.Р.)*, Д. Д. Гнедовский *(Ч.С.Р.)*, М. А. Горчуков *(Ч.С.Р.)*, А. И. Данилевский *(Ч.С.Р.)*, кн. Петр Д. Долгоруков *(Ч.С.Р.)*, А. В. Ельчанинов *(Франция)*, А. В. Жекулина *(Ч.С.Р.)*, проф. В. В. Зеньковский *(Ч.С.Р.)*, пр.-доц. С. И. Карцевский *(Ч.С.Р.)*, А. А. Ких *(Ч.С.Р.)*, З. А. Макшеев *(С.Х.С.)*, проф. И. М. Малинин *(С.Х.С.)*, проф. Н. М. Могилянский *(Ч.С.Р.)*, А. П. Петров *(Ч.С.Р.)*, В. А. Ригана *(Ч.С.Р.)*, В. В. Руднев *(Франция)*, С. М. Рыжков *(Ч.С.Р.)*, М. И. Соболев *(Эстония)*, П. Н. Соковнин *(Болгария)*, проф. Д. М. Сокольцов *(Польша)*, Е. М. Тихоницкий *(Латвия)*.

Программа заседаний была следующая: Информационные доклады с мест; вопрос о созыве 2-го педагогического съезда; доклады об изменении программ по родному языку (докладчик *С. И. Карцевский)*, по литературе *(А. П. Петров)*, по математике *(В. А. Ригана)*, по физике *(А. И. Данилевский)*: доклад о Dalton Plan'е *(С. И. Гессен)*, о происходящей реформе советской школы *(А. Л. Бем)*, о дополнительных национальных курсах (кн. *Петр Д. Долгоруков)*, о ближайших перспективах эмигрантской школы *(П. П. Юренев)*.

Подробный отчет о заседаниях пленума будет помещен в № 5 *Бюллетеня Педагогического Бюро;* мы ограничимся здесь кратким сообщением о результатах работ пленума.

Заседания открылись приветственным словом председателя, в последней части которого В. В. Зеньковский обратил внимание на то, что, в связи с истощением русских средств и в связи с изменяющейся политической ситуацией в Европе, зарубежную школу ожидают тяжелые времена, и указал на необходимость наметить некоторые способы самоорганизации. — Затем был заслушан доклад секретаря Бюро А. Л. Бема о деятельности Бюро и казначея Бюро кн. П. Д. Долгорукова финансовый отчет по Бюро.

Из *информационных докладов* выясняется тяжелое положение русской школы в Финляндии, Литве и особенно в Польше. В *Финляндии* не признано русское меньшинство, поэтому русские школы бесправны и не пользуются никакой правительственной поддержкой. Средства получаются от Земско-городского Комитета (527.000 финск. марок в год), от приходов и жертвователей. Оплата учительскаго труда ниже прожиточного минимума. Учащихся 761, из них мальчиков 391. В *Литве* русские школы переведены на литовский язык. Вообще русский язык запрещен к употреблению. В *Польше* осталось 10 русских школ и 5 русско-еврейских, украинских и т. п. В ближайшем будущем это число сократится еще более. Но вместо закрывшихся курсов по подготовке на аттестат зрелости удалось неожиданно получить разрешение на открытие русской гимназии в Варшаве, которая будет *полноправной*, хотя и без всякой поддержки со стороны правительства. Это будет единственная русская школа с правами. После долгих хлопот экзаменационной комиссии разрешено экзаменовать на аттестат зрелости, но только *эмигрантов*, кроме того выдаваемое свидетельство «не должно заключать в тексте ссылки на разрешение от польских властей на выдачу подобных свидетельств». В *Латвии* эмигрантских школ нет. Русские пользуются правами меньшинства. В *Эстонии* 1.300

эмигрантских детей, из них около 25% остаются без образования. Школ 10; учителей 70 чел.; из них 42 в ср. школе. Программы соответствуют русским программам 1917 г. Непременной принадлежностью средней школы является интернат. В основе интерната — трудовое начало. Летом дети расходятся на работы, нередко очень тяжелые. Учительское жалование не достигает 50% прожиточного минимума на одно лицо. Есть учительская касса взаимопомощи. Содержание всех школ обходится около 250.000 мар. в месяц. От местного населения путем пожертвований и сборов с предприятий поступило за год около 1.000.000 марок, Международное О-во покровительства детям дало 200.000 мар. Посещаются школы аккуратно. Особенно привились коммерческие отделения при старших классах. — Необходимо отметить что в целом ряде случаев в лимитрофных государствах русская школа существует исключительно на средства *еврейского* населения, более богатого, и русские дети, не имея средств, освобождаются от платы.

В *Болгарии* правовое положение благоприятное, но материальное — трудное. Правительство само стремится сохранить русскую школу. В русские школы поступает много *болгарских* детей. Закрыты, к сожалению, технические курсы УМСА, выпустившие до 600 техников. Кроме средних, имеется 2 нач. школы и 2 детск. сада. — *Сербия* на нужды эмигрантов отпускает 4.000.000 динаров в месяц. 700 девочек в институтах; 1.100 мальч. в корпусах. Студенты получают пособие в 400 дин. в месяц; их положение ужасное: развивается туберкулез, занятия не могут продолжаться.

Чехословакия. Гимназии в *Моравской Тржебове* и в *Праге*. В Тржебове (интернат) 575 учащихся; прекрасно оборулованные больница, амбулатория, санаторий, зубовр. кабинет; два врача и зубн. врач; спортивные площадки; библиотека в 15.000 томов. С этого года при гимназии Детский сад (17 детей). Преподаватели и врачи в прекрасных материальных условиях. С этого года школой управляет назначенный директор. Программы игнатьевские. Ежемесячный бюджет 350.000 ч. кр. В Праге Детский сад (ежемесячный бюджет 15.000 ч. кр.) оборудован на средства д-ра Алисы Масарик. В младшем отделении 20 чел., в старшем 12. — Гимназия Земгора в Праге: 4 пригот. отделения и 7 осн. классов (с 1925—26 г. предполагается к открытию 8-ой класс). Учащихся всего 270 чел., из них около 100 девочек; много детей русских чехов и свыше 40 калмыков. При гимназии два интерната: женский — 60 дев.; мужской (в бараках) — 110 мальч. Содержание пансионера определяется в 600 ч. кр. в месяц. Обедом и учебными пособиями пользуются бесплатно все учащиеся. Гимназические условия, особенно в мужском интернате, оставляют желать лучшего. Уроки происходили в чужом помещении в послеобеденное время, что чрезвычайно мешало правильному ходу занятий. С осени 1924 г. ожидается переход гимназии в свое помещение. При гимназии есть кружки учащихся, детские журналы, устраиваются литературно-музыкальные вечеринки и т. п. Книжное имущество гимназии за два года ее существования достигло 8.000 томов. Учебной частью гимназии ведает педагог совет; интернатами заведует директор и Министерство Иностр. Дел. — Школа считается чешской реальной реформированной гимназией с учебным русским языком: программа ее мало соответствует требованиям современной жизни (Мин. Нар. Просв. занято реформой школы в Ч.С.Р.), особенно нашей эмигрантской, так, напр., латинский язык (V—VIII классов) занимает 30 часов, тогда как родному языку отводится во всех 8 классах 30 часов. — На лето девочки были размещены по семьям, мальчики с 15 лет — отправлены на работы.

Во *Франции* имеется русская гимназия в Париже (200 учащихся; бюджет 22.000 фр. в месяц); программы до-игнатьевские. Дополнительные занятия по русским предметам при пяти французских лицеях в Париже и при двух в Ницце происходят по четвергам от 9 ч. до 12—1 ч. утра. Средства получаются от пожертвований и 50.000 фр. из Министерства Иностр. Дел. Начальство лицеев навстречу не идет. Нередко занятия происходят в подвалах. Дети скоро подпадают под влияние французской культуры. Кроме того, русская школа стоит дороже, и родители предпо-

читают посылать детей во французскую школу. Около 1.000 русских детей учится во французских лицеях. Сказывается также вредное влияние французских педагогических приемов: награды, отличия и т. п. В общем русские школьные начинания только задерживают неизбежный процесс выветривания национальности. Необходимо основать воскресно-четверговый детский клуб и дать детям побольше русских книг.

Вся эмиграция в Европе достигает 700.000 человек, из них во Франции 400.000 (помощь французского правительства 800.000 фр.).

- *Проэкт изменений в программе русского языка* был предложен С. И. Карцевским. Докладчик указывает на необходимость покончить с той схоластикой, что до сих пор еще сохраняется в школьном преподавании грамматики. Речь должна итти о «наблюдениях над языком», а не о зазубривании грамматических правил и исключений. Грамматика не должна рассматриваться только как средство для изучения орфографии. Школа должна сообщить ученикам некоторые научные сведения о языке, которыми должен обладать каждый образованный человек.

Метод работы должен быть по возможности индуктивный, лабораторный. Поменьше терминологии, побольше вникания в языковые процессы. Логико-грамматическая точка зрения на язык давно уже осуждена наукой; она осуждена и русской школой на Съезде преподавателей русского языка зимой 1916—17 г. В настоящее время в России почти всеобщим, и во всяком случае оффициальным, признанием пользуется формально-грамматическая точка зрения; ее сторонниками составлена и программа *МОНО**) и программа *Наркомпроса* по родному языку для школы I-ой ступени. Но наука, отвергнув логико-грамматическую точку зрения, сама еще не установила единой методологической точки зрения. В частности, формально-грамматическая точка зрения зачастую представляет собою слишком узко понимаемое и механически применяемое учение Фортунатова. Является более правильным и действительно лингвистическим тот метод, которым пользуется школа **F. de Saussure'a и Meillet и к выводам** которой подошел и Шахматов в своих посмертных работах по синтаксису. Эту точку зрения и этот метод и применяет сам докладчик в своих научных работах. Тут речь не может итти о голой звуковой форме, но о ее психологическом субстрате. Поэтому необходимо внести некоторые поправки к московским программам и рекомендовать их в таком виде русским зарубежным школам, причем программы Наркомпросса могут служить превосходной объяснительной запиской к ведению преподавания.

Московские программы уделяют исключительное внимание звуковой стороне слова и уже с первого года обучения предлагают рассматривать с детьми способы произношения звуков (артикуляции). Докладчик полагает, что в младших классах ни в коем случае недопустимо останавливать внимание детей на противоречиях между написанием и произношением, а потому предлагает в младших классах (до II-го кл. ср. школы) сволить этот род наблюдений к минимуму. — Обратить особенное внимание на то, чтобы дети приучались определять взаимное отношение слов в фразе. — Заучивание наизусть басен свести к 1—2 басням в год во II-м, III-ем классах, но не больше и не ранее, в виду «прикладного» значения басен, мало понятного детям и обычной примитивности и даже грубости их «морали», а также трудности их стиля и языка. Начиная с II-го и даже с I-го класса заучивать *прозаические* отрывки и мелкие произведения. — Предварительное составление планов к письменным работам имеет значение только в старших классах, как средство научить систематически собирать материал для сочинения (цитаты, свои отдельные мысли и т. п.), но не как «хрия» старых времен. Во всех классах полезно составлять планы, схемы и конспекты небольших проработанных произведений. — Как можно ранее начать знакомить детей с составом слова (приставки, суффиксы, корни и т. п.) путем сближения слов, составляющих *одну семью* для нашего теперешнего сознания (а не исторически родственных); останавливать внимание на живых формантах; работать над словопроизводством (дет-

*) См. Программа *МОНО* в № 2—3 «Русской школы за рубежом».

ские слова, новые слова и т. д.); постепенно знакомить с грамматическою ролью суффиксов и префиксов. Как можно раньше обратить внимание на понимание «видов» глагола. Нет необходимости откладывать на 5-ый год (III-ий класс) изучение неличных форм глагола. Инфинитив и деепричастие могут успешно рассматриваться во II-ом классе в начале года (или даже в конце I-го класса), а причастия в конце того же года. Междометие также может быть рассмотрено во II-ом классе. — Необходимо сохранить термин «инфинитив», хотя бы уже потому, что с ним встречаются дети с первых же шагов при изучении новых языков и латыни. — Наблюдения над языком не должны, конечно, останавливаться на I-ой ступени. Более углубленные и систематизированные, они должны продолжаться и в старших классах. В самые последние годы можно коснуться изменений в языке и его исторической эволюции, причем всегда необходимо итти от словаря (семантики) к грамматике, а не наоборот; и от материнского и детского языка к общелитературному.

Доклад вызвал в заседании очень оживленный и несомненно *сочувственный* обмен мнений. Необходимость реформы преподавания родного языка всеми признается, программы *МОНО* в общем встречают признание. Речь идет о частностях, о методических и дидактических проблемах. — Постановлено размножить доклад и програмы и разослать по педагогическим советам и организациям для ознакомления, в виду предстоящего обсуждения программ по родному языку на 2-ом педагогическом съезде.

Сущность изменений в программе по *истории литературы*, предложенных А. П. Петровым, сводилась к сокращению отдела древней письменности и некоторого расширения курса литературы XIX века. — Доклад вызвал ряд возражений со стороны большинства принимавших участие в заседании. Мнения возражавших могут быть резюмированы следующим образом.

Едва ли в средней школе есть место для «истории литературы». Более оправдан имманентный, статический и более или менее эпизодический курс. Нужно научить читать произведения литературы, вчитываться в них, извлекать из них все, доступное юному возрасту, для обогащения души. Изучение произведений должно сопровождаться соответствующими комментариями — эстетического, языкового, исторического, бытового, философского и т. д. характера. Целый ряд произведений нехудожественного значения, особенно из области древней письменности, должен изучаться на уроках истории, но не словесности. Общественно-идеологическая точка зрения не может быть выдвигаема на первый план. Формальный метод также не применим в чистом виде в школе, т. к. в нем превалирует аналитическое начало, и он ведет к вивисекции и атомизации и зачастую низводит художественные приемы к простым трюкам. Чистый эстетизм также суживает широту подхода в школе к литературе. Литературное произведение должно неминуемо рассматриваться в школе, как продукт синкретического (высшего) творчества. — «Теория словесности» не является самостоятельным курсом, но изучение приемов творчества и видов литературных произведений ведется попутно при изучении самих произведений. — Изучение языка, средств выражения, рассмотрение стилей, как нарочитого пользования средствами эмоционального и интелектуального языка и т. д., создает связь между изучением языка и литературы. — В последний год обучения возможен небольшой курс истории русской литературы.

От имени *математической комиссии* А. П. Данилевский сообщает, что материалом для составления программы по математике служили: 1) программа, предложенная А. Ф. Поляковым и В. А. Ригана, 2) Игнатьевская программа и 3) программа, выработанная на Белградском Съезде-Совещании русских преподавателей и воспитателей. За исходную программу комиссия приняла программу А. Ф. Полякова и В. А. Ригана, которая с небольшими дополнениями и была комиссией утверждена. В. А. Ригана был назначен докладчиком программы по математике. Та же комиссия рассматривала программу по физике и нашла необходимым ввести два концентра физики: первый концентр — 3 и 4 кл., второй — 7 и 8 кл.

Детально программу по физике комиссия не рассматривала, а только

приблизительно распределила материал по классам. Докладчиком был назначен А. И. Данилевский.

Затем В. А. Ригана делает доклад о *программе по математике*. Докладчик полагает, что лучшей объяснительной запиской к программе является статья проф. Д. М. Сокольцова «О преподавании физико-математических наук в русской средней школе» («Русская школа за рубежом», книга 4) и приводит главные положения: 1) при преподавании главным образом пользоваться естественно-индуктивным методом, в особенности в младших и средних классах, 2) понятие о функциональной зависимости и графический метод должны красной нитью проходить через весь школьный курс математики, 3) вводить исторический элемент в изложение и 4) установление более тесной органической связи между отдельными математическими предметами, с одной стороны, и между математикой и другими физико-естественными предметами, с другой.

Далее докладчик вкратце излагает отличие предлагаемой программы от прежних русских программ: 1) с 1 кл. по 3 кл. включительно вводится пропедевтический курс геометрии, 2) в 3 кл. — составление и решение простейших численных уравнений первой степени с одним неизвестным, 3) с 4 класса — функции, их графическое изображение и решение уравнений при помощи график, 4) в 7 кл. — аналитическая геометрия двух измерений и анализ бесконечно-малых, 5) во 2, 3 и 4 классах черчение, уделяя особое внимание геометрическому черчению, а в 4 кл. и первоначальные сведения из технического черчения, 6) в 7 кл. — начертательная геометрия.

Изложив главные отличия предлагаемой программы от прежних, докладчик перешел к детальному ее изложению, после чего начались прения, в которых приняли участие кроме преподавателей математики также и филологи. Последние указывали главным образом на якобы весьма большое разбухание программы, на обилие нового материала и на то, что для ее проведения в жизнь необходим кадр опытных педагогов, что не всегда в эмиграции возможно иметь.

Но никто из возражавших не находил, что программа в целом построена неверно и не соответствует воззрениям современных методистов. После почти трехчасовых прений, в которых между прочим было выяснено, что в действительности предлагаемая программа представляет значительное сокращение старых, так как выброшен целый ряд отделов, бесполезно оттягощавших их, программа была в целом принята и постановлено разослать ее по Педагог. Советам для детального рассмотрения.

Затем выступал с докладом о *программе физики* А. И. Данилевский, который, присоединяясь к объяснительной записки к игнатьевской программе, полагает необходимым введение в гимназию двух концентров физики, что вполне согласуется с мнением Педагог. Съезда в Праге в 1923 г., которое состоит в том, что школа должна иметь две законченных ступени.

Докладчик предлагает принять для первого концентра (3, 4 кл.) игнатьевскую программу, а для второго — (7, 8 кл.) программу, выработанную на Съезде-Совещании русских преподавателей и воспитателей в Белграде.

Далее следует детальное изложение этих программ. После доклада начинаются прения, в которых указывается на несогласованность этих программ с принятой программой по математике, на существенные недостатки в распределении материала.

По предложению проф. Д. М. Сокольцова эти программы не принимаются, а предлагаются Педагог. Бюро разослать их по Педагог. Советам для ознакомления, так как они будут служить материалом для выработки программы по физике на 2-м Педагог. Съезде.

Затем следует *доклад проф. С. И. Гессена о Далтон-Плане*. Так как доклад этот является краткой формулировкой тезисов, подробно развитых автором в его статье «Идея труд. школы и лабораторный план» («Русская

школа за рубежом», № 5—6, стр. 33—57),[1]) то мы его не приводим здесь подробно. Основной тезис доклада, вызвавший особенно оживленные прения, можно формулировать следующим образом: Дальтонский план реформирует только ту часть работы учащихся, которая в старой школе соответствовала «приготовлению уроков на дому». Поэтому «свободные занятия» учащихся, устанавливаемые Д. планом, не должны отменять классных занятий. Эти последние незаменимы в виду того, что процесс приобщения учащегося к методу научного мышления (что составляет одну из основных задач школы) есть процесс социальный и требует для своего осуществления устойчивой и постоянной общественной среды (класса). Д.-план не представляет собою универсального средства реформы школы, а есть одно из достижений современной педагогики, органически связанное с другими нововведениями современной педагогич. мысли и плодотворное лишь в своей связи с ними. В частности он предполагает одновременную реорганизацию классных занятий в духе активной школы и развитие общественной самодеятельности учащихся.

В интересных прениях по докладу приняли участие И. Малинин, А. Жекулина, А. Петров, А. Бем, С. Карцевский, Д. Гнедовский, Д. Сокольцов, В. В. Зеньковский и др. Проф. И. Малинин, к которому присоединились А. Жекулина и А. Петров, высказал точку зрения, существенно отличающуюся от точки зрения докладчика. Далтон План есть для него величайшее изобретение современной педагогики, как бы универсальное средство реформы школы, особенно замечательное тем, что оно позволяет реформировать школу простым и немедленно применимым способом, в сущности не ломая ее, сохраняя и ее старые программы и старых учителей и старое отношение школы к государству и старые предметы. В известном смысле, по мнению И. Малинина, он возрождает даже старый и не всегда справедливо осуждавшийся способ задавания уроков «от сих до сих пор». А. В. Жекулина указала в качестве особых преимуществ Д.-плана то, что он приводит к координации между собою программ отдельных предметов, к защите слабых учеников и своей системой контрактов воспитывает правовое чувство учащихся. А. Петров, всецело присоединяясь к предыдущим ораторам, рекомендует однако осторожность и предлагает проведение Д.-плана в половинном размере (3 дня занятия по Д.-плану и 3 дня по способу старой школы). Особенный отпор точка зрения И. Малинина вызвала со стороны А. Бема, С. Карцевского и В. Зеньковского, из которых последний даже высказал подозрение, не скрыто ли было в словах И. Малинина ирония по отношению к Д.-плану. Все эти ораторы, подчеркивая социальный момент в обучении, а также указывая на условный и внешний характер «контрактов», примыкали в общем к точке зрения докладчика.

В заключительном слове докладчик указал, что, подобно всем педагогическим идеям, и Дальтон-план может быть понят чисто внешне и механически. Тогда он вырождается, подменивается своей личиной. Самый головокружительный успех Дальт.-плана, особенно у тех педагогов, которые склонны при всяком случае подчеркивать добродетели старой школы, страшит его: в нем кроется опасность подмены Дальтонского плана его личиной. Такую подмену именно и совершил, по мнению докладчика, И. Малинин. У него Дальтон-план вырождается в простое «приготовление уроков» учениками в специально приспособленной к тому «предметной комнате» под руководством опытного репетитора. Классные занятия при этом совсем почти отменяются, упраздняется и самый класс, как постоянная ячейка совместной работы. В основе такого понимания лежит старый, характерный для пассивной школы, взгляд на знание как на

---

[1]) В статью эту вкрались следующие искажающие смысл опечатки: на стр. 53, строка 11 и 14 сверху, следует читать: «... задача учителя заключается *не* в том, чтобы... воспитания, *а* в том, чтобы мыслить»...: на стр. 57, строка 20 сверху, следует читать: «...и личного начала, в этике и философии права высказывавшееся»...; на стр. 57, строка 24, следует читать: «идеальное строение мира» (а не «стремление», как напечатано).

простую сумму сведений, которую каждый учащийся может усвоить лучше всего, проходя отдельные предметы «самостоятельно», т. е. в отдельности. Такое понимание Д.-плана противоречит не только прямым заявлениям его основателей, но и самому существу его: уничтожение класса как постоянной ячейки совместной работы и замена его самопроизвольно возникающими и различными по различным предметам группами делает невозможным то органическое взаимодействие между всеми предметами, в котором основатели Д.-плана видят одну из существенных особенностей. Кроме того он противоречит самому существу обучения, задача которого заключается не в сообщении суммы сведений, а в приобщении учащихся к методу научного мышления. А этот последний процесс носит всегда одновременно и индивидуальный и социальный характер. «Живое и одушевленное, могущее само за себя постоять слово», о котором говорит Платон в «Федре» и которое осуществляется лишь в общении учителя с классом, состоящим из различных по своим способностям и душевному складу учеников, не может быть заменено «свободными» занятиями учащихся. Учитель есть прежде всего носитель научного предания, процесс приобщения к которому носит социальный характер, и роль его не может быть низведена до роли репетитора, помогающего ученику усвоить определенную программу.

По окончании прений, собрание постановило рекомендовать учащим ознакомиться с Дальтон-планом, для чего разослать на места статью и тезисы проф. Гессена, запись прений по его докладу и другие материалы о Д.-плане.

Интересен *доклад А. Л. Бема* о совершающемся под видом реформы новом эксперименте над советской школой. Доклад этот помещен полностью в настоящем № журнала.

Кн. Петр Д. Долгоруков, ссылаясь на сведения, поступающие с мест, указывал на все растущую денационализацию русских детей заграницей, особенно в странах с высокой культурой, и где нет гонения на русскую культуру. (обратный процесс наблюдается в Польше и Румынии).

П. П. Юренев указывал на тяжелое матерьяльное положение зарубежной школы и все ухудшающееся финансовое положение тех организаций, которые ее поддерживают. Необходимо, чтобы сама масса русских эмигрантов начала приходить на помощь русской школе своей трудовой копейкой.

Решено отправить особую делегацию, чтобы выразить от имени русской зарубежной школе благодарность правительству Ч.С.Р. за широкую помощь, которую оно оказывает русской школе, чем помогает нашей молодежи сохранить свое национальное лицо.

Выражается приветствие редакции единственного свободного русского органа, посвященного педагогическим вопросам — «Русской школы за рубежом».

Следующий, 2-ой, съезд решено созвать на предстоящих рождественских каникулах.

После закрытия заседаний пленума, вечером 16 июня в Русском Доме состоялся товарищеский ужин, на котором члены Бюро встретились с членами Объединения, только что прибывшими на делегатский съезд Объединения Русских учительских организаций заграницей (с 17 по 19 июля). — Присутствовал ряд гостей — П. Б. Струве, А. С. Ломшаков, А. В. Маклецов и мн. др. Говорились теплые речи.

В общем, пленум выполнил большую и сложную работу и предопределил практический характер деятельности будущего Съезда.

W. W.

Съезд — совещание представителей русских учительских организаций заграницей.

В апреле минувшего года на съезде деятелей средней и низшей школы, состоявшемся в Праге, был организован союз (объединение) русских зарубежных учительских организаций и выработано «Временное положе-

ние», регулирующее деятельность этого союза. Центральный орган союза, избранный на этом же съезде, успел в течение года проделать довольно сложную работу по исследованию положения русской школы и учительства заграницей и, что всего важнее, заинтересовать широкие круги учащих идеей профессионального объединения.

Правление Объединения 17—19 июля т. г. созвало в Праге съезд представителей организаций, вошедших в «объединение».

На съезд прибыли представители русских школьных работников в Болгарии, Германии, Латвии, Финляндии, Франции, Югославии и Чехословакии — всего 18 делегатов; русское учительство в Польше и Эстонии представлено было неоффициально.

Краткий отчет правления, которым открылся съезд, отметил, что объединение русских учительских сил происходит довольно медленно, при чем выяснилось, что в ряде стран (Польша, в особенности Румыния) этому препятствовала, по крайней мере до самого последнего времени, политика центральных правительственных органов, явно направленная к задушению русской школы и русской культуры. Отсутствие прочных уставных норм, разбросанность русских школ, недостаток денежных средств у большинства русских педагогических организаций указывались также в числе причин, тормозящих дело объединения русского учительства.

Сообщения с мест, в общем, подтвердили все эти выводы отчета Правления. Но эти же сообщения единодушно подчеркнули и то, что русская школа во всех без исключения странах стойко сохраняет свое национальное лицо и успешно приспособляется зачастую к невыносимотяжелым условиям. И это при отсутствии почти у всех школ постоянного твердого бюджета, расчитанного хотя бы на один год, при буквально нищенских окладах содержания учительского персонала (исключая Чехословакию и Югославию). В Финляндии, напр., средняя поурочная плата во всех почти школах не превышает 4,2 чешск. корон; месячный заработок большей части учащих колеблется там между 165—325 чеш. кр. при прожиточном минимуме для одного человека в 450—500 чеш. кр. (не в городских поселениях; в городах этот минимум значительно выше, в виду крайне острого квартирного кризиса). Конечно, сравнивать этот заработок с нормальной оплатой труда преподавателей туземных правительственных и общественных школ не приходится: в той же Финляндии младший лектор, т. е. преподаватель преимущественно в младших классах средней школы, с университетским образованием и учебным стажем, за 26 обязательных уроков получает годовой оклад около 33 тыс. чеш. кр., старший лектор — около 36 тыс.; учащие начальных народных школ зарабатывают в среднем около 15—17 тыс. чеш. кр. в год, при готовой квартире минимум из двух комнат и кухни... В общем, оплата преподавательскаго труда во многих русских эмигрантских школах значительно ниже оплаты труда чернорабочего...

Сообщения с мест отметили также, что образование профессиональных учительских организаций в некоторых странах тормозится в виду прямого запрещения местным законодательством каких бы то ни было эмигрантских обществ; лишь в лимитрофах, где за русскими признаны основными законами права национальн. меньшинства, русские профессиональные учительские организации легализированы; но и здесь учащие-эмигранты поставлены в условия, значительно отличающиеся от нормальных. На съезде выяснилось, что до сего времени лишь в одной Чехословакии зарегистрирован устав русского эмигрантскаго учительского союза. К сожалению, сообщения с мест показали также, что в некоторых случаях организации учительства мешают кружковые, чуть-ли не семейные интересы, господствующие в части учительства, это ведет к дроблению сил и вносит большую путаницу в организационную работу. Так, члены педагогического совета одной из русских гимназий на Балканах образовали две организации, которые ведут между собою упорную борьбу. В Сербии среди учительства наметились три течения, слить которые, повидимому, очень трудно.

Но тяга к широкому профессиональному объединению все же так

велика, что все делегаты в один голос заявляли о настоятельной необходимости покончить с распылением учительства и в течение ближайшего времени сплотить все те круги учащих, для которых дороги интересы русского школьного дела.

Этим, вероятно, и объясняется тот большой интерес, который проявил съезд к делу выработки Устава объединения. Ему посвящена была большая часть времени, он вызвал наиболее горячие прения.

Принятый съездом устав кладет основание всеэмигрантскому профессиональному учительскому союзу, в состав которого, по мысли устава, входят автономные местные образования: учительские союзы, общества педагогов средней и низшей школы и группы учащих тех же школ, имеющие не менее 10-ти членов; группы эти могут образовываться по разным организационным основаниям — но устав подчеркивает, что все эти группы могут входить самостоятельно в центральное объединение лишь до образования местных учительских союзов; как только последние сложатся — группы должны войти в их состав.

Цели союза устав видит в объединении русских педагогов, учете их, изучении условий их существования и проведении в жизнь мероприятий, направленных к улучшению их материального и правового положения, в защите их чести и достоинства и т. д.

Органами объединения по уставу являются делегатские собрания и правление, председатель которого избирается делегатским собранием.

По недостатку места не представляется возможным подробно остановиться на уставе, приняты меры к очень широкому распространению его на местах, и пожалуй еще до начала нового учебного года учительство с ним будет ознакомлено. Здесь же нам кажется необходимым указать, что в связи с рассмотрением некоторых статей устава на съезде возникли очень интересные прения по общим принципиальным вопросам профессионального объединения учительства.

Нужна ли «платформа» для учительского союза, нужно ли точно определять те «идеальные основы» школьного строительства, которые должен принимать всякий, входящий в учительский союз; нужна ли «идеологическая основа» объединения — «символ веры»—, за которые члены союза обязаны бороться?

«Русский зарубежный педагог должен создавать школу, служащую интересам свободного и демократически организованного русского народа», — говорил представитель демократического союза в Сербии, в красивой и страстной речи доказывавший, что идеал демократической школы — идеал бесспорной научной истины, а понятие демократически организованного народа ясно и определенно и никаких кривотолков вызывать не может. «Лозунг «демократия» очень неопределенен, говорили другие, и в наше бурное неустойчивое время едва ли он способен русское учительство объединить.»

В результате этих прений, моментами принимавших очень горячий характер, в пункт VI-й устава съезд внес постановление, в силу которого в объединение могут входить лишь члены, *принимающие выработанный съездом устав объединения и признающие, что русская школа ни при каких условиях не должна делаться ареной политической борьбы и служить орудием или средством политической пропаганды.*

В последний день съезд утвердил устав кассы взаимопомощи для членов объединения, принял «наказ» правлению союза на 1924/25 год. выбрал представителей объединения для стран, в которых имеются русские школы, и произвел выбор должностных лиц союза. Председательницей правления единогласно избрана А. В. Жекулина, в члены правления В. С. Грабовый, Н. Ф. Новожилов, А. П. Петров и В. Н. Светозаров.

По предложению одного из делегатов съездом была выбрана особая делегация, которая от имени съезда принесла министру иностранных дел Чехословакии благодарность за содействие, оказанное съезду чешским правительством.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1924
Číslo výtisku: 9
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 159 - [174]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Международный съезд преподавателей средней школы.

Очередной Съезд состоится 27—30 августа с. г. в Варшаве. Порядок дня. — *Основной вопрос:* координация трех видов образования. *Дополнительный вопрос:* условия оплаты педагогов в разных странах. *Вопросы предварительно разработанные и могущие быть предметом обсуждения* Моральное воспитание. Семья и школа (ученический дневник: **M. Frere и M-me Prassler - Robert).** Реформа среднего образования; женское образование; матерьяльное положение преподавателей ср. школы; распределение времени преподавания; экзамены и удостоверения о среднем образовании; международный обмен и международная корреспонденция; равноценность дипломов; конфедерация интеллигентных тружеников. Лига наций.

Более подробные сведения можно найти в № 9 **Bulletin Internationale** и в № 4 Бюллетеня Педагогического Бюро.

«Выставка кукол». В павильоне »Grebovka«, бывшем в свое время зимним садом в Гавличковых садах в Праге, Союз Просвещения устроил выставку кукол чешских кустарей и мастеров. Выставлено не то, что мы привыкли называть «куклами» с шаблонными форфоровыми головками и личиками, в современно рыночных однообразных платьях. Нет, здесь посетитель сразу попадает в фантистический мир легенд, былин и сказок, которыми увлекался в детстве и часто вспоминает и теперь. Выставлены «куклы-артисты», готовые немедленно разыграть ту или другую сцену или пьесу в «кукольном театре», надлежащим образом загримированные и одетые: короли и королевы, придворные кавалеры и дамы, солдаты и полицейские, маги и волшебники, домовые и лешие, русалки и водяные с перепонками между пальцами рук и ног, ведьмы и черти разных возрастов и чинов с козлиным копытом на одной ноге, монахи и отшельники, горожане и пейзаны и т. д. и т. д.: весь мир, живший в действительности и в воображении.

Всех этих «артистов» от пятнадцати сантиметров до метра высотою, одетых в стильные костюмы и для «гала-спектакля» и для провинциального театрика, можно купить в специальных мастерских выставивших их производителей. Здесь же выставлены и театральные сцены с артистами и всем необходимым реквизитом, от самого маленького для теневых фигурок из картона до трех и более метров по ширине рампы.

Сцены служат примерами оборудования кукольных театров всевозможными пьесами: здесь сидит Фауст в своей лаборатории, там черти варят в смоле грешников (сцен с чертями несколько в разных обстановках). Большой макет метра три длиною представляет сцену из восточной жизни; интересны такие же большие макеты со сценами из античной и местной сельской жизни, хороши и типичны студенты, пьющие пиво.

На выставке можно видеть и способ приготовления кукол. Головы лепят из глины, потом отливают из гипса или папье-маше и соответственно раскрашиваются. Большинство голов или реальны или несколько карикатурны в хорошем смысле этого выражения: с подчеркнутыми иногда утрированными типичными особенностями изображаемого лица, действительного или воображаемого. На стенах размещены проекты кукол, исполненные разными художниками.

На длинном столе по середине выставочного зала выставлены журналы и книги с рисуиками кукол, сцен, чертежами по построению театров, множество пьес, аппаратов для освещения и т. д.

Публика усердно посещает выставку; и взрослые и дети с интересом рассматривают экспонаты. Хотя везде прикреплены билетики с надписью «просят не трогать», но юные посетители мало верят своим глазам и усердно ощупывают артистов... Много могут вынести с выставки полезного и учителя родного языка и учителя рисования и лепки, ищущие новых путей проявления творчества.

Одновременно с выставкой функционирует «кукольный театр». На выставке артисты без движения и языка, — в театре они живут, говорят и двигаются. К сожалению, театр поместился в другом конце города и для его посещения необходимо организовать новую экскурсию.

Это выставка третья, первые две привлекли более двадцати пяти тысяч каждая; повидимому и эта привлечет не менее.

А. С.

Письмо в редакцию.

Милостивый Государь
Господин Редактор.

Только что прочел в восьмом номере Вашего журнала заметку А. Павлова «Совещание представителей русских школ в Югославии», и, как участник этого Совещания, делегированный на Съезд Правлением «Объединения Русских Учительских Организаций заграницей», считаю нужным для восстановления истины сообщить следующее:

1. Оффициальное название г. Павловым приведено неверно: Съезд назывался «Съезд-Совещание».

2. Съезд происходил не с 19, а с 29 апреля по 3 мая.

3. К сожалению, утверждение автора, что «не будет ошибкой, если примем, что около 30—40% участников Съезда являлись представителями различных русских общественных организаций» — не соответствует действительности; на Съезде было свыше ста человек, а представителей общественных организаций было всего 6—7.

4. Совершенным недоразумением является фраза: «учебные заведения, не имеющие отношения к Державной Комиссии, как, наприм., Русско-Сербская гимназия в Белграде, своих представителей на Съезд не послали»: а) Русско-Сербская гимназия находится так же, как и все другие русские учебные заведения, в ведении Державной Комиссии, и даже ее директор (проф. В. Д. Плетнев) является не только членом Державной Комиссии, но и членом Школьного Совета при ней; б) некоторые преподаватели этой гимназии принимали очень деятельное участие в работах Съезда и были даже авторами программ по отдельным предметам (напр., по истории — Сухотин); в) присутствовал, правда, всего один раз на пленарном заседании Съезда, и директор гимназии В. Д. Плетнев; д) верным остается только одно, что Педагогический Совет этой гимназии не послал своего оффициального представителя.

5. Съезд не носил характера ни «ведомственного совещания», ни «бюрократического собрания»: все участники были равноправными членами Съезда и пользовались полной свободой выражения мнений.

6. «Из 16-ти лиц Президиума»... их было 26 ч. Лиц преподавательского и воспитательского персонала было 12, затем 5 начальников учебных заведений, 3 преподавателя академических групп, 5 членов Державной Комиссии и 1 Председательница Объединения Всезаграничных Учительских организаций и Представительница Педагогического Бюро — старый заслуженный педагог А. В. Жекулина. Президиум был избран единогласно.

7. Совершенно не верно, что в ведении Державной Комиссии находятся только кадетские корпуса и институты, об этом уже сказано выше (см. п. 4).

8. Ген. Вязмитинов — кстати ничего общего с «военным агентом генерала Врангеля» не имеющий, а занимающий место финансового контролера при Державной Комиссии — выступил на Съезде с горячей и очень содержательной речью, совсем не о типе школы и даже не в тот день, а на следующий (1-го мая), когда был затронут вопрос о воспитании. Тогда же выступил и В. Н. Смольянинов по тому же вопросу. Между тем как Съезд еще накануне уже решил вопрос о сохранении корпусов и институтов. В заключение считаю нужным сказать, что Съезд произвел колоссальную работу, разрешил или затронул массу вопросов, имеющих громадное значение для всей эмигрантской школы, это, надеюсь, подтвердит каждый педагог, побывавший в эти дни в Белграде.

А. Петров.

Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Российских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиграфия» в Праге.

Центральные собственные склады:

„ПЛАМЯ“
PRAHA II., Ječná ulice 32.
Почт. чек. счет 205.307.
Телефон 9416.

„РОДИНА“,
BERLIN-Charlottenburg,
Kantstrasse 24

ИЗДАТЕЛЬСТВО
ПЛАМЯ

Под общим руководством проф. Е. А. ЛЯЦКОГО.

ОТДЕЛЕНИЯ:
ПРАГА: „Русская избушка“;
УЖГОРОД: „Наша Речь“,
МУКАЧЕВО: „Рсдная Речь“;
ПРЯШЕВ: „Пламя“;
БРНО: „Наша Речь“ (Барвич и Новотный);
БРАТИСЛАВА: „Русский Терем“
ВАРШАВА: „Пламя“;
ХАРБИН: „Пламя“.
Склад для СЕРБИИ: кн. магаз. М. И Стефанович и К-о, Белград, 36, ул. Поенкареова

НОВЫЕ КНИГИ! *НОВЫЕ КНИГИ!*

ПЛАТОНОВ, С. Ф., акад.

БОРИС ГОДУНОВ

(Нов. орф.). Стр. 276. Прага. 1924. Цена 20 кр. ч.

Содержание: Гл. I. *Карьера Бориса.* Гл. II. *Политика Бориса.* Гл. III. *Трагедия Бориса.*

Из отзывов печати: *Лучшие стороны научного и литературного таланта С. Ф. Платонова отразились на составленном им очерке о Борисе Годунове. Книга С. Ф. Платонова доставит большое удовольствие любителям русской истории. (А. Кизеветтер.)*

ПЛАТОНОВ, С. Ф., акад.

УЧЕБНИК РУССКОЙ ИСТОРИИ

Часть первая.

(Нов. орф.). Стр. 233. Прага. 1924. Цена 30 кр. чеш.

Содержание: Введение. Глава первая. *Образование Киевского государства. Крещение Руси. Последствия принятия Русью христианства. Киевское государство в XI—XII веках.* Глава вторая. *Новгородская Русь. Суздальская Русь. Юго-западная Русь. Эпоха татарского завоевания.* Глава третья. *Начало и рост великого княжества Литовского. Начало и рост великого княжества Московского. Образование великорусского государства. Переход удельного быта в государственный.* Глава четвертая. *Московское царство в XVI—XVII веках. Время царя Ивана IV Грозного. Смутное время.* Глава пятая. *Время царя Михаила Федоровича (1613—1645). Время царя Алексея Михайловича (1645—1676). Литва и Польша в XVI—XVII веках.* Родословные таблицы. Хронологический перечень.

Часть вторая.

(Нов. орф.). Стр. 208. Прага. 1924 г. Цена 25 кр. чеш.

Содержание: Глава первая. *Образование Российской империи. Эпоха реформы Петра Великого. Период временщиков (1725—1741). Время императрицы Елизаветы Петровны (1741—1761).* Глава вторая. *Расцвет дворянских привилегий и крепостного права. Время императрицы Екатерины II (1762—1796). Император Павел Петрович (1796—1801).* Глава третья. *Преобладание задач внешней политики над задачами внутреннего управления. Время императора Александра Благословенного (1801—1825). Время императора Николая I (1825—1855).* Глава четвертая. *Эпоха великих реформ. Время императора Александра Освободителя (1855—1881).*

ПЛАТОНОВ, С. Ф., акад.

СМУТНОЕ ВРЕМЯ

Очерк истории внутреннего кризиса и общественной борьбы в Московском Государстве XVI и XVII веков.

(Нов. орф.). Стр. 244. Прага. 1924. Цена 20 кр. ч.

Содержание: Московское Государство перед Смутой. Первый период Смуты — смута династическая. Второй период Смуты — социальная борьба. Третий период Смуты — борьба за национальность. Последствия Смуты.

Из отзывов печати: *Большое исследование С. Ф. Платонова по истории «Смутного времени» давно уже заслуженно признано классическим, основоположным трудом по этому предмету. Теперь С. Ф. Платонов выпустил сокращенное изложение этого капитального своего труда. Можно только усердно рекомендовать эту книгу всем, интересующимся историей Смутного времени. (А. Кизеветтер.)*

ШМУРЛО, Е. Ф., проф.

ВВЕДЕНИЕ В РУССКУЮ ИСТОРИЮ.

(Стар. орф.). Стр. 180. Прага. 1924. Цена 30 кр. чеш.

Содержание: Об истории вообще. — Факторы, обусловившие современное положение исторической науки. — Научная постановка истории.— О русской истории вообще. — Природа русской земли и особенности характера русского народа — Россия и Азия. Русский *Drang nach Osten* (колонизация Севера и Востока). — Россия и Европа.

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ,

ОСНОВАННЫЕ РУССКОЙ УЧЕБНОЙ КОЛЛЕГИЕЙ В ПРАГЕ.

ТОМ I — **ФИЛОСОФСКИЕ ЗНАНИЯ.** — ВЫП. I

Содержание: *Лапшин, И. И., проф.* Опровержение солипсизма. — *Лосский, Н. О., проф.* Типы мировоззрений. — *Флоровский, Г. В., прив. доц.* К обоснованию логического релятивизма.

(Старая орф.). Изд. «ПЛАМЯ». Стр. 125. ПРАГА — 1924. Цена 25 кр. чеш.

ТОМ I — ВЫП. II

ИСТОРИЧЕСКИЕ И ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ.

Содержание: *Anitchkot F.,* prof. Qu'est ce que l'art d'après les grands Maîtres de la scolastique. — *Бэм, А. Л.* Развертывание сна («Вечный муж» Достоевского). — *Вернадский, Г. В., проф.* Пушкин, как историк. — *Вернадский, Г. В., проф.,* Заметки о крестьянской общине в Древней Византии.—*Вернадский, Г. В., проф.* Об одном возможном источнике «Русской Правды». — *Флоровский, А. В., проф.* Академия Наук и Законодательная Комиссия 1767-74 гг.

(Старая орф.). Изд. «ПЛАМЯ». Стр. 176. ПРАГА — 1924. Цена 35 кр. чеш.

ТОМ I — **ОБЩЕСТВЕННЫЕ ЗНАНИЯ.** — ВЫП. III

Содержание: *Булгаков, С. А., проф.* Церковное право и кризис правосознания. — *Гримм, Д. Д., проф.* Основные предположения и задачи социальных наук. — *Струве, П. Б., проф.* Некоторые основные понятия экономич. науки. — *Фатеев, А. И., проф.* Правовое явление. — *Фатеев, А. Н., проф.* К истории юридической образованности в России. — *Циммерман, М. А., прив.-доц.* Проблема зарождения международн. права.

(Старая орф.). Изд. «ПЛАМЯ». Стр. 288. ПРАГА — 1924. Цена 45 кр. чеш.

Издательство «ПЛАМЯ» PRAHA II., Ječná ulice 32.

ЛАПШИН, И. И., проф.

ФИЛОСОФИЯ ИЗОБРЕТЕНИЯ И ИЗОБРЕТЕНИЕ В ФИЛОСОФИИ.

Выпуск I. (Нов. орф.). Стр. 272. Прага. 1924. Цена 25 кр. чеш.

Содержание: 1. Введение. 2. Пробуждение призвания. 3. Кризис сомнений. 4. Творческая память. 5. Творческое воображение. 6. Творческая мысль.

Из предисловия: *В основу исследования положено три мысли: 1) что философия есть особая наука, не совпадающая по своему содержанию ни с одною из положительных наук: 2) что она и ее прогресс теснейшим образом связаны с эволюцией специальных областей научного знания; 3) что изучение научного, технического и философского творчества может оказывать косвенным образом полезное влияние на самый процесс изобретения.*

Выпуск II. (Нов. орф.). 440 стр. Прага. 1924. Цена 50 кр. чеш.

Глава I — Генезис творческой мысли; II — Творческий эрос и архитектонический инстинкт; III — Творческая воля; IV — Творческая интуиция; V — Генезис творческой воли; VI — Три пути в философии изобретения.

НИДЕРЛЕ, ЛЮБОР, проф.

БЫТ И КУЛЬТУРА ДРЕВНИХ СЛАВЯН

Авторизованное издание с введением и дополнениями автора и предисловием академика Н. П. КОНДАКОВА; приготовил к печати С. Н. Кондаков.

С портретом автора и рисунками в тексте.

(Стар. орф.). Прага, 1924. Стр. 279 + библиогр. указ. (6 стр.). Цена 50 кр. ч.

Из предисловия к русскому изданию академика Н. П. Кондакова: *Чешский ученый, европейски известный профессор Карлова Университета в Праге, Г. Любор Нидерле, еще в 1902 г. издал капитальный труд под общим заглавием «Славянские древности». За ним последовало с 1911 по 1921 г. г. издание второй части того же труда, под специальным названием «Быт древних славян» (Život starých Slovanů), вышедшее доселе в четырех томах. Оба сочинения замечательны по своей небывалой в подобных обозрениях обстоятельности, полноте и исключительной всесторонности эрудиции. Все достоинства и заслуги второго сочинения проф. Нидерле невольно приходят на мысль при появлении в нашей отечественной литературе книги «Быт и культура древних славян», изданной фирмою «ПЛАМЯ», являющейся сокращенным изложением четырех отделов этого капитального труда.*

ФРАНЦЕВ, В. А.

ДЕРЖАВИН У СЛАВЯН.

Из истории русско-славянских литературных взаимоотношений в XIX ст.

(Стар. орф.). Стр. 80. Прага. 1924. Цена 30 кр. чеш.

Из отзывов печати: *Написанное живым увлекательным языком исследование академика Францева, несмотря на строгую научность, читается легко, давая полную картину, как отражалась на творчестве славянских поэтов русская литература конца XVIII и начала XIX вв.* («Речь»).

Издательство «ПЛАМЯ» PRAHA II., Ječná ulice 32.

НОВАЯ КНИГА! *НОВАЯ КНИГА!*

МЯКОТИН, В. А.

ОЧЕРКИ СОЦИАЛЬНОЙ ИСТОРИИ УКРАИНЫ В XVII—XVIII в. в.

т. I-й, ч. I-я.

(Стар. орф.) Стр. 286, Прага, 1924 г., цена 48 кр. чеш.

Содержание: Предисловие. I. *Восстание Богдана Хмельницкого и его последствия.* 1. Ход восстания; 2. Условия соединения Украины с Моск. Госуд.; 3. Значение условий 1654 г. в социальной жизни гетманщины; 4.—5. Остатки старого порядка; 6.—8. Новый строй. II. *Формы землевладения в левобережной Украине в XVII—XVIII в. в.* 1. Сябринное землевладение; 2. Общинное землевладение; 3. Распадение зем. общин; 4. Раздача и захваты общинных земель.

«СОВРЕМЕННОЕ ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ и ТЕХНИКА»,

серия книг

под ред. проф. *Е. К. Зарубашева, М. М. Новикова, А. П. фан-дер-Флита* и *А. А. Эйхенвальда:*

№ 1. НОВИКОВ, М. М., проф. и ШКАФФ, Б. А., прив.-доц.

НЕВИДИМЫЕ ДРУЗЬЯ И ВРАГИ ЖИВОТНОГО ОРГАНИЗМА.

(Нов. орф.). Стр. 114. Прага. 1924. Цена 10 кр. чеш.

Содержание: *Новиков, М. М.*, Внутриклеточный симбиоз у животных. *Шкафф, Б. А.*, Одноклеточные животные паразиты человека и вызываемые ими болезни.

№ 2. ЛЕПЕШКИН, В. В., проф.

ОРГАНИЗМ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ФИЗИКИ И ХИМИИ.

(Нов. орф.). Стр. 132. Прага. 1924. Цена 10 кр. чеш.

Содержание: Гл. I. — Признаки, отличающие живой организм от мертвой природы. Гл. II. — Причина жизни. Гл. III. — Живой организм с физико-химической точки зрения. Гл. IV. — Коллоидальное состояние тел. Гл. V. — Химический состав организмов. Гл. VI. Физическое состояние веществ организмов. Гл. VII. — Коллоидальное строение организма. Гл. VIII. — Явление смерти и возможность его устранения.

Издательство «ПЛАМЯ» PRAHA II., Ječná ulice 32.

Вышел из печати библиографический сборник:

РУССКАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ КНИГА

Труды Комитета Русской Книги. Вып. I.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.

Библиографические обзоры.

(Стар. орф.). Стр. 142. ПРАГА. 1924. Цена 15 кр. чеш.

СОДЕРЖАНИЕ: *С. И. Варшавский* — Комитет Русской Книги (очерк задач и деятельности). *Г. В. Флоровский, прив.-доц.* — Философская литература. *П. Б. Струве, акад.* — Политическая экономия. *М. С. Тихашев, проф.* — Правоведение. *А. В. Маклецов, проф.* — Уголовное право и уголовный процесс. *А. А. Кизеветтер, проф.* — История русская и всеобщая. *Е. А. Ляцкий, проф.* — История литературы. *М. Л. Слоним.* — Художественная литература. *В. П. Бобринская, гр.* — Детская литература. *С. А. Острогорский, проф.* — Медицинская литература. *В. А. Евреинов.* — Сельско - хозяйственная литература. *В. А. Розенберг.* — Русская зарубежная периодическая печать.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

Библиографический указатель 1918—1924 гг.

Под редакцией *С. П. Постникова.* (Стар. орф.). Стр. 162. ПРАГА. 1924. Цена 15 кр. чеш.

Из отзывов печати: «*...Едва ли нужно говорить о том, насколько настоящее издание представляет интерес для каждого из нас, давая общий обзор и точные данные о духовном богатстве, созданном русской эмиграцией в виде массы новых книг по всем отраслям знания*» . . . *(Руль).*

Изданне Комитета Русской Книги и издательства ПЛАМЯ.

Склад издания: кн. скл. ПЛАМЯ, Praha II., Ječná 32.

Вышла из печати

шестая книжка

историко-литературных сборников

НА ЧУЖОЙ СТОРОНЕ

под ред. С. П. Мельгунова, при ближ. уч. Е. А. Ляцкого и В. А. Мякотина.

(Стар. орф.) Стр. 316. Цена — 40 к. ч.

Содержание: *Вал. Булгаков.* — Революция на автомобилях; *В. Оболенский.* — Крым при немцах; *В. Мякотин.* — Из недалекого прошлого; *Мих. Осоргин.* — Венок памяти малых; Письма П. А. Кропоткина к В. Л. Бурцеву; *А. Аргунов.* — Азеф в партии с.-р.; *Гр. Аронсон.* — Социалисты в тюрьме; *С. М.* — Потаенная муза в Сов. России; *Дионео.* — Три проблемы; *А. Кизеветтер.* — Сумерки монархии — Дневник А. Половцева; *В. Розенберг.* — Праздник печати; Среди книг — *А. Кизеветтера, В. Мякотина, С. Мельгунова (Ленинизм) и др.*

Издание

Ватага и Пламя

Склад издания:

Изд. и книжн. торговля „ПЛАМЯ“ в Праге Ječná ul. 32.

ЛАППО, И. И.,

б. профессор Юрьевского Университета.

ЗАПАДНАЯ РОССИЯ

и ее соединение с Польшею в их историческом прошлом.

Исторические очерки.

(Стар. орф.) Стр. 210 + библиогр. указатель (15 стр.). Прага. 1924.

Цена 20 кр. чеш.

Из предисловия автора: *...Научное исследование исторического прошлого Литовско-Русского государства и Польши и их былого соединения совершенно перестроило старые представления в этой области. Результаты этого научного исследования неизвестны сколько-нибудь широким кругам общества, а между тем, именно в настоящее время, жизнь выдвинула с особою настойчивостью потребность отчетливого знания того, чем была Западная Россия.*

Из отзывов печати: *Историко-этнографический интерес рассматриваемых проф. Лаппо вопросов выходит далеко за пределы узких специалистов историков, и потому настоящая книга найдет не только широкий круг читателей, но и заставит многих призадуматься над вопросами самоопределения.* («Руль»).

ЖУРНАЛЫ И СБОРНИКИ:

ВОЛЯ РОССИИ. Журнал политики и культуры под редакцией В. И. Лебедева, М. Л. Слонима и В. В. Сухомлина. Издатель Е. Е. Лазарев. Выходит два раза в месяц книжками, размером до 100 стр. большого формата.

КРЕСТЬЯНСКАЯ РОССИЯ. Под редакцией А. А. Аргунова, А. Л. Бем, С. С. Маслова. Издание посвящено разработке вопросов, выдвигающихся перед демократической Россией и, в особенности, перед будущим строителем ее — трудовым крестьянством.

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ. Под редакцией: проф. С. М. Гессена, прив.-доц. С. И. Карцевского и В. А. Ригана.

СТУДЕНЧЕСКИЕ ГОДЫ. Иллюстрированный, литературно - публицистический и информационный журнал издав. в Праге ОРЭСО под редакц. Н. В. Быстрова, С. А. Водова, М. С. Ильяшевича и Б. Н. Неандера.

ЗАПИСКИ НАБЛЮДАТЕЛЯ. Литературные сборники под редакцией Д. Н. Крачковского и А. А. Несси.

РЕВОЛЮЦИОННАЯ РОССИЯ. Центральный орган партии социалистов-революционеров.

КАВКАЗСКИЙ ГОРЕЦ. Сборник литературный и научный под редакцией Цалыккаты Ахмеда и др.

ВОЕННЫЙ СБОРНИК. Издание Общества Ревнителей Военных Знаний, под редакцией генерального штаба полковников: В. М. Пронина и И. Ф. Патронова.

Издательство «ПЛАМЯ» PRAHA II., Ječná ulice 32.

Книжный склад ПЛАМЯ

PRAHA II., Ječná ul. 32.

БОЛЬШОЙ ВЫБОР УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ!

Принимаются заказы к предстоящему учебному году:

РУССКАЯ СЛОВЕСНОСТЬ.

По старой орфографии:

Акинфиева, А. Моя I-ая книга	8.80
Акинфиева, А. Хочу читать	10.—
К. Апинь. Учись	3.75
Брайковский, А. Букварь	4.50
Вахтеров, В. Русский букварь	5.—
Давис, И. Доброе слово	14.—
Кузнецов, Н. Систематический сборник в письмен. излож. мыслей	8.30
Кузнецов, Н. Практический курс русского правописания ч. I.	3.—
Кузнецов, Н. Практический курс русского правописания ч. II.	4.50
Лафин В. и *Хохлов, Г.* «Ученье — свет». Русская азбука	4.—
Мартынов, И. Практическая грамматика русского языка	6.50
Кузнецов, Н. Практический курс русского правописания, ч. I.	3.—
Кузнецов, Н. Практический курс русского правописания, ч. II.	4.50
Поляков, В. Живая речь	25.—
Рогозин, С. Родная грамота	3.50
Саводник. Теория Словесности	35.—
Саводник. История Русской Литературы, ч. I-ая	28.—
Саводник. История Русской Литературы, ч. II-ая	25.20
Смирновский. Теория словесности	10.—
Смирновский. Русская грамматика	20.—
Соколов, Н., Шанов, В. «Охота пуще неволи», букварь	10.—

По новой орфографии:

Вахтеров, В. Русский букварь	3.50
Дормидонтова, З. Азбука	25.—
Ждахина, И. Этимология русского языка	5.—
Осмоловский, В. Д. Рус. Словесность в историч. ее развитии, ч. I.	7.50
Осмоловский, В. Д. Рус. Словесность в историч. ее развитии, ч. II.	10.—
Осмоловский, В. Д. Рус. Словесность в историч. ее развитии, ч. III.	11.30
Осмоловский, В. Д. Рус. Словесность в историч. ее развитии, ч. IV.	12.50
Осмоловская, И. Правила новой орфографии	0.80
Острогорский, А. Живое слово	10.50
Сван, Е. (Резвая). Элементарная грамматика	7.—
Яворк. Родиноведение	20.—

ЕСТЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ.

Вульф, Г. Основы кристаллографии (нов. орф.) . . . . . 6.—
Левинсон-Лессинг, Ф. Учебник кристаллографии (нов. орф.) . . 60.—
Раевский, Н. Краткая минералогия . . . . . 15.—
Аржанов, С. Введение в ботанику (нов. орф.) . . . . . 7.—
Бородин, И. Краткий учебник ботаники . . . . . 60.—
Заленский, В. Учебник ботаники . . . . . 15.—
Ильин, В. Анатомия и физиология растений . . . . . 15.—
Любименко, В. Курс общей ботаники (нов. орф.) 81.50
Никонов, Л. Ботаника (нов. орф.) . . . . . 15.—
Страсбургер, Э. Учебник ботаники, ч. I. . . . . 90.—
Талиев, В. Основы ботаники (нов. орф.) . . . . . 60.—
Гурин, Г. Анатомия домашних животных (нов. орф.) . . . 60.—
Раевский, Н. Краткая зоология . . . . . 18.—
Рубакин, Н. Сила жизни в царстве растений и животн. (нов. орф.) 7.—
Богданов-Катьков, Практическая энтомология (нов. орф.) . . . 40.—
Краузе, А. Основы современного естествознания . . . . . 7.—

МАТЕМАТИКА, ФИЗИКА И ХИМИЯ.

Верещагин, И. Сборник арифметических задач . . . . . 15.—
Киселев, А. Арифметика . . . . . 10.—
Малинин, А. и *Буренин.* Арифметика. . . . . 15.—
Норрис, Э. и *Смит, К.* Практическая арифметика (нов. орф.) . . 16.—
Давидов, А. Алгебра . . . . . 35.—
Киселев, А. Элементарная алгебра . . . . . 25.—
Лебединцев, К. Руководство алгебры (нов. орф.) . . . . . 42.—
Норрис, Э. и *Крэго, Р.* Основы алгебры, геометрии и тригонометрии (новая орфография) . . . . . 16.—
Киселев, А. Элементарная геометрия . . . . . 21.—
Кулишер, А. Учебник геометрии (нов. орф.) . . . . . 12.—
Рыбкин, Н. Сборник геометрических задач. Планиметрия . . 10.—
Рыбкин, Н. Сборник геометрических задач. Стереометрия . . 10.—
Рыбкин, Н. Учебник тригонометрии . . . . . 10.—
Пржевальский, Е. Пятизначные таблицы логарифмов . . . . 16.—
Краевич, К. Учебник физики . . . . . 52.—
Цингер. Физика . . . . . 35.—
Кукулеско. Учебник химии . . . . . 35.—

Издательство «ПЛАМЯ» PRAHA II., Ječná ulice 32.

Реформатский. Курс неорганической химии . . . . . 30.—
Реформатский. Курс органической химии . . . . . 30.—
Сазонов и Верховский. Первые работы по химии . . . . . 14.—
Оппенгеймер. Неорганическая химия 28.50
Оппенгеймер. Органическая химия 28.50
Центнершвер, М., проф. Практическое введение в физическую химию и электрохимию 12.50

ИСТОРИЯ.

Акинфиева, А. Отечественная старина . . . . . 12.—
Виноградов, Н. Учебник всеобщей истории. Древний мир . . . 15.—
Виноградов, Н. Средние века . . . . . 20.—
Виноградов, Н. Новое время . . . . . 25.—
Виппер, Н. Очерки истории Римской Империи (нов. орф.) . . 53.—
Виппер, Р. Учебник древней истории (нов. орф.) . . . . . 30.—
Виппер, Р. История средних веков (нов. орф.) . . . . . 25.—
Виппер, Р. Учебник новой истории (нов. орф.) . . . . . 42.—
Елпатьевский, К. Учебник русской истории . . . . . 34.—
Мельгунов, Н. Первые уроки истории . . . . . 30.—
Шмурло, Е. История России . . . . . 35.—

ГЕОГРАФИЯ.

Новоселов, Ю. Начальный курс географии . . . . . 5.—
Новоселов, Ю. География России . . . . . 10.—
Новоселов, Ю. География Европы . . . . . 12.—
Кузнецов, А. География России . . . . . 5.—
Лебедев, Н. Завоевание земли . . . . . 48.—

ЗАКОН БОЖИЙ.

Филарет. Катехизис . . . . . 7.—
Соколов, Д., свящ. Новый Завет . . . . . 7.—
Соколов, Д., свящ. Ветхий Завет . . . . . 15.—
Полный молитвослов . . . . . 11.—
Чельцов, Г., прот. Закон Божий 10.50
Новый Завет Господа Нашего Иисуса Христа 15.80

УЧЕБНИКИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И СЛОВАРИ.

Перно, Méthode Pernot. Enseignement par l'aspect. Leçon de chose et grammaire 6.30
Pichon, J. E. — Premières leçons de vocabulaire. etc. 22.50
Pichon, J. E. — Leçons pratiques de vocabulaire etc. . . . . 27.—
Pichon, J. E. — Manuel pratique des verbes français . . . . . 18.—

Издательство «ПЛАМЯ» PRAHA II., Ječná ulice 32.

Сея, Л. Учебник французского языка. I год . . . . . 5.—

Триллинг, Ф. Практический учебник французского языка:

Год приготовительный . . . . . 10.—

Год первый . . . . . 12.—

Год второй . . . . . 12.—

Год третий и четвертый . . . . . по 20.—

Шансель и *Глезер.* Практический курс французск. языка. С иллюстр. Ч. I и II . . . . . 12.50 и 15.—

Нуроп. Учебн. англ. яз. . . . . 18.—

Скотт и *Брей.* Учебник англ. языка ч. I и II . . . 17.50 и 19.30

Шидловская, А. А. Курс англ. яз. . . . . 51.—

Шидловская, А. А. Ключ к нему 3.50

Малкиель. Французская грамматика 37.40

Малкиель. — Ключ к франц. грамматике 14.90

Эрч, Р. О. Учебник английского языка, ч. I и II . . . 12.50 и 15.80

Баллод, Э. Краткая немецкая грамматика . . . . . 10.—

Баллод, Э. Немецкое правописание для средн. учебн. заведений 2.50

Баллод, Э. Немецкая хрестоматия. С упражнениями в разговоре часть II-ая 7.50

Глезер, Н. и *Пецольд, Э.* Учебн. нем. языка с иллюстр. Ч. I . 11.30

Глезер, Н. и *Пецольд, Э.* Учебн. нем. языка с иллюстр. Ч. II . 5.70

Смилга, А. Грамматика немецкого яз. для средн. учебн. зав. . . 7.50

УЧЕБНИКИ МЕТОДЫ ГАСПЕЙ-ОТТО-ЗАУЕР.

Гауфф. Немецкая грамматика для русских, в переплете . . . 37.40

Гауфф. Ключ к немецкой грамматике 16.90

Гауфф. Английская грамматика для русских, в переплете . . 37.40

Гауфф. Ключ к английской грамматике 14.90

Можейко. Итальянская грамматика 37.40

Можейко. Ключ к итальянской грамматике 14.90

УЧЕБНИКИ СИСТЕМЫ БЕРЛИЦА.

Английский язык, ч. I, II . . . . . по 27.20

Английский язык для детей 27.20

Французский язык, ч. I, II . . . . . по 27.20

Издательство «ПЛАМЯ» PRAHA II., Ječná ulice 32.

Французский язык для детей	27.20
Немецкий язык, ч. I, II	по 27.20
Немецкий язык для детей	27.20
Русский язык	37.40
Итальянский язык	37.40

СЛОВАРИ:

Шмидт-Манделькерн. Русско-немецкий словарь, в пер.	25.50
Шмидт-Манделькерн. Немецко-русский словарь, в пер.	25.50
Шмидт-Манделькерн. Русск.-нем. и нем.-русск. словарь, в I т.	42.50
Ковpайский-Линден. Англо-русский словарь, в пер.	29.80
Ковpайский-Линден. Русско-английский словарь, в пер.	29.80
Ковpайский-Линден. Русск.-англ. и англо-русск., в пер.	46.80
Шмидт-Ткач. Французско-русский словарь, в пер.	29.80
Шмидт-Ткач. Русско-французский словарь, в пер.	29.80
Шмидт-Ткач. Русско-франц. и франц.-русский словарь, в I т.	46.80

Издания Тейбнер.

Словарь немецко-русский	21.30
Словарь русско-немецкий	21.30
Словарь русско-немецкий и немецко-русский, в I томе	42.50
Словарь французско-русский	21.30
Словарь русско-французский	21.30
Словарь русско-франц. и франц.-русский, в I томе	42.50

СЛОВАРИ-ЛИЛЛИПУТЫ:

Немецко-русский	8.50
Русско-немецкий	8.50
Французско-русский	8.50
Русско-французский	8.50
Англо-русский	8.50
Русско-английский	8.50

Издательство «ПЛАМЯ» PRAHA II., Ječná ulice 32.

Книжный склад и издательство

ПЛАМЯ

PRAHA II., JEČNÁ UL. 32.

РОДИНА, BERLIN-CHARLOTTENBURG, Kantstrasse 24.

ОТДЕЛЕНИЯ:

БРНО: Барвич и Новотни. МУКАЧЕВО: «Родная Речь». УЖГОРОД: «Наша Речь». ПРЯШЕВ: «Пламя». БРАТИСЛАВА: «Русский Терем». ВАРШАВА: «Пламя». ХАРБИН: «Пламя». Склад для СЕРБИИ: кн. магазин М. И. Стефанович и Ко, БЕЛГРАД, 36, ул. Поенкарева.

ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВА:

в крупнейших городах Европы и на Дальнем Востоке.

Склад постоянно пополняется всеми новыми русскими изданиями. На складе постоянный ассортимент русских классиков по ценам:

от 7 до 20 кр. чеш. за том без переплета

от 10.50 до 35 кр. чеш. за том в переплете.

На складе большой ассортимент книг зарубежных и советских изд-ств, постоянно пополняемый книжными новостями.

НОТЫ ИЗ РОССИИ: (вокальная и инструментальная музыка).

НОТНЫЙ ОТДЕЛ: (романсы, оперные арии, русские народные песни, фортепианная литерат.).

Склад принимает заказы на все существующие в продаже русские книги: в случае отсутствия заказываемых книг на главном складе (Пражском) — фирма принимает на себя выписку их от издателей.

Складом составляются библиотечки в 30, 50 и 100 чеш. крон и дороже. Списки дешевых библиотечек из произведений классиков, популярно-научной литературы и. др. высылаются по требованию.

В пределах Чехословакии книги могут быть высылаемы наложенным платежом.

При заказах из-за границы деньги надлежит пересылать по адресу склада одновременно с заказом, в любой валюте по курсу дня.

К стоимости книг присчитываются действительные расходы за пересылку и упаковку (около 12% стоимости книг).

При заказе на сумму более 500 чеш. крон — пересылка за счет склада. Школам и библиотекам скидка.

ГЕНЕРАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВО И СКЛАД:

Изд. «Пламя», «Наша Речь», «Северные Огни», «Русское Кооперативное Издательство в Праге», «Воля России», «Д. Гликсман», «УМСА Press Ltd.», «Наука и Жизнь», «Ватага-Пламя», «Ватага», «Вальтерс и Рапа», «Росс.-Болгар. Книгоизд.» и др.

Журналы и газ.: *«Русская школа за рубежом», «На чужой стороне», «Крестьянская Россия», «Революционная Россия», «Крестьянская Украина», «Воля России», «Казачья Лава», «Казачий путь», «Младорусь», «Студенч. Годы», «Хутор», «Записки Русского Института Сельско-Хозяйственной Кооперации», «Военный Сборник»* и др.

Следующая книга

„Русской школы за рубежом“

выйдет в средних числах октября.

В БЛИЖАЙШИХ КНИГАХ БУДУТ МЕЖДУ ПРОЧИМ ПОМЕЩЕНЫ СЛЕДУЮЩИЕ СТАТЬИ:

Проф. Н. Осипов. Психоанализ и педагогика. — *Н. Ганц.* Психологические тесты в английской школе. — *С. Карцевский.* Воспоминания детей беженцев о России (по данным анкеты Пражско-русской гимназии). — *Манфредо.* Реформа итальянской школы Дж. Дженталь. — *Е. Деддингтон.* Религиозное воспитание в Англии. — *Н. Кнорринг.* О подготовке к урокам истории (опыт методика истории). — *Проф. Д. Сокольцов.* О программе физики в средней русской школе. — *А. Смирнов.* О графической грамоте. — *С. Орлов.* Новая теория музыкального воспитания. — *С. Карцевский.* Проблемы методики русского языка. — *Н. Могилянский.* Страничка из воспоминаний о старой русской школе. — *Э. Диль.* Русская школа в Латвии. — *А. Громбах.* Старая школа как пережиток средневековья. — *А. Поляков.* О школах на открытом воздухе в Швейцарии. — *Проф. В. Пластов.* История Русско-Сербской Гимназии в Белграде.

№ 12 будет посвящен памяти *К. Д. Ушинского* (статьи С. Гессена, А. Павлова и С. Карцевского).

Бюллетень Педагогического Бюро

по делам средней и низшей русской школы за границей.

СОДЕРЖАНИЕ ВЫХОДЯЩЕГО НА ДНЯХ НОМЕРА 5-го:

1. Справка о работах Педагогического Бюро. — 2. *З. А. Макиеев.* Положение русской школы в Югославии. — 3. *П. Н. Соковнин.* Русская школа в Болгарии. — 4. Русские школы в Турции. — 5. *Проф. Д. М. Сокольцов.* О положении русской школы в Польше. — 6. Школы меньшинств в Польше. Из книги К. Сроковского «Национальный вопрос на Восточных Кресах» пер. В. Н. Недельского. — 7. *Г. К.* Реформа начального образования в Румынии. — 8. Бессарабская школьная хроника. — 9. *К. А. Александров.* О положении русской школы в Финляндии. — 10. *Е. М. Тихоницкий.* Положение русского школьного образования в Латвии. — 11. Увольнение русских учителей в Латвии. — 12. *М. И. Соболев.* Русская школа в Эстонии. — 13. Школьное дело в Литве. — 14. *А. В. Жекулин.* Отчет о поездке во Францию. — 15. *А. В. Ельчанинов.* Обучение русских детей во Франции. — 16. Русская школа во Франции. — 17. Съезд-Совещание в Белграде. — 18. Объединение Русских Учительских Организаций заграницей. Отчет о Делегатском Съезде.

Адрес редакции: Praha I., ulice Karoliny Světlé, č. 21. Издание можно получить через магазин «Наша Речь» при издательстве «Пламя». Praha II., Ječná ul. 32.

Выполнено издательством „Пламя“

Генеральное представительство и контора — книжный магазин из-ва „Пламя“ под фирмой „Наша Речь“, Praha II., Ječná ulice č. 32. — Телеф. 94—16.

Печатается в типографии „Легиография“ v Praze II., Revoluční 6 n.